

TÉLUQ

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE ÉDUCATION

La communication du tuteur en formation à distance

Étude de cas unique analysant l'attrait de l'utilisation
de l'enseignement explicite comme support dans les
interventions écrites effectuées par des tuteurs de la
Téluq

Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise en éducation, concentration
formation à distance, réalisé sous la direction de Madame Caroline Brassard et la
codirection de Monsieur Mario Richard.

Christine Sarpentier
Année académique 2014-2015

r-libre.telug.ca/810/1/Sarpentier.pdf

AVANT-PROPOS

Ce mémoire n'est pas seulement le résultat d'un travail de recherche universitaire. Il est également le résultat d'une réflexion professionnelle et personnelle combinée, ayant conduit à une certaine idée de l'encadrement des étudiants à distance par leurs tuteurs. Si ce travail se concentre sur les tuteurs de la Téluc, seule université entièrement dédiée à l'enseignement à distance au Québec, et sur un cas unique, il ne s'y limite pas, du moins l'espère-t-il.

En préambule, je voudrais adresser mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont guidée pour que la réflexion initiale un peu désordonnée se transforme en un projet cohérent respectant les cadres universitaires. Aussi, je remercie mes directeurs de recherche, les professeurs Caroline Brassard et Mario Richard de la Téluc, qui m'ont gratifiée de précieux conseils et de non moins précieux encouragements.

Je remercie également tous les tuteurs et chargés d'encadrement qui m'ont accompagnée durant mes années d'étude à la Téluc et qui ont contribué, indirectement, à l'élaboration de ce travail.

Enfin, il me tient à cœur de rendre hommage à tous les étudiants à distance qui ont habité mes pensées durant ce projet. Je n'ai eu de cesse de m'imprégner de la volonté, du courage et du dépassement de soi qu'il leur est nécessaire de manifester pour parvenir à leur fin et du besoin de soutien qu'il est souhaitable qu'ils reçoivent pour réussir leurs études.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	III
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
RÉSUMÉ.....	X
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	14
1.1. Le soutien à l'apprentissage en FAD	15
1.1.1. Concepts et théories.....	16
1.1.2. Point de vue des concepteurs.....	19
1.1.3. Point de vue des étudiants	20
1.1.4. Le nécessaire soutien à l'apprentissage en FAD	23
1.2. Le tutorat	24
1.2.1. Retour historique	25
1.2.2. Précisions étymologiques	27
1.2.3. Une pratique d'encadrement éprouvée	28
1.3. Le tutorat en FAD	29
1.3.1. Rôles et fonctions du tuteur	29
1.3.2. Compétences relationnelles nécessaires.....	35
1.3.3. Des indispensables compétences	44
1.4. Conclusion du chapitre 1	45
1.5. Objectif et question de recherche	46
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	47
2.1. L'ensemble tuteur/étudiant : un système particulier.....	48
2.1.1. Contexte.....	49
2.1.2. Système tuteur/étudiant	51
2.1.3. Un système au centre des préoccupations.....	54
2.2. Le système tuteur/étudiant : des transformations	55
2.2.1. Rétroaction, régulation et contrôle	56
2.2.2. Une dynamique propre.....	58
2.3. Le système tuteur/étudiant : des relations.....	59

2.3.1. Signification des échanges	59
2.3.2. Sens des échanges : plus loin que l'école de Palo Alto	61
2.3.3. Une relation dynamique	64
2.4. Le système tuteur/étudiant : sens commun, finalité et objectifs	64
2.4.1. Sens commun pédagogique.....	65
2.4.2. Finalité	69
2.4.3. Objectifs.....	72
2.4.4. Une signification commune du mot "aide"	74
2.5. Le système tuteur/étudiant : des critères d'action	75
2.5.1. Enseignement explicite et tutorat	75
2.5.2. Éléments du langage.....	79
2.5.3. Éléments de procédures	84
2.5.4. Des savoirs d'action pédagogique ciblés	87
2.6. Conclusion du chapitre 2 et hypothèse	88
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	90
3.1. L'étude de cas.....	91
3.2. Les unités d'analyse et généralisation des résultats	94
3.3. Les critères de qualité et la collecte de données	97
3.3.1. La collecte des données	98
3.3.2. Le protocole de collecte.....	100
3.4. Protocole d'analyse	103
3.4.1. Le protocole relatif à l'enseignement explicite.....	103
3.4.2. Le protocole relatif à la langue	106
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS	109
4.1. Résultats de la collecte des données	109
4.1.1. Première phase	110
4.1.2. Deuxième phase	113
4.2. Résultats de l'analyse des données relatives aux messages.....	116
4.2.1. Langage général.....	117
4.2.2. Langage lié à l'apprentissage	123
4.2.3. Langage lié aux rétroactions	127
4.2.4. Procédure du questionnaire.....	133

4.3. Résultats de l'analyse des données relatives aux tuteurs	137
4.3.1. Langage général	137
4.3.2. Langage lié à l'apprentissage	140
4.3.3. Langage lié aux rétroactions	142
4.3.4. Procédure du questionnaire	144
4.4. Tableaux récapitulatifs	145
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	149
5.1. Une composante déjà majoritairement respectée.....	150
5.2. Une exception qui infirme la règle.....	152
5.3. Les composantes significatives pour un tutorat efficace	154
5.3.1. Langage lié à l'apprentissage	154
5.3.2. Langage lié aux rétroactions	156
5.4. Une composante singulière : le questionnaire.....	157
CONCLUSION GÉNÉRALE	159
RÉFÉRENCES.....	161
ANNEXES.....	169
Annexe 1 : Qualités du tutorat exprimées par les tuteurs	169
Annexe 2 : Qualités du tutorat exprimées par les apprenants.....	170
Annexe 3 : Carte cognitive pour une rédaction adéquate.....	171

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les dimensions de la fonction tutorale selon Glikman (2013)	31
Figure 2 : La mécanique du tutorat à distance	32
Figure 3 : Des axes : des compétences inter-reliées.....	33
Figure 4 : Des constantes : les compétences actuelles à développer.....	39
Figure 5 : Schéma simplifié du système de la FAD en tant qu'organisation.....	52
Figure 6 : Sous-système : relation tuteur/étudiant/cours.....	53
Figure 7 : Sous-système : relation tuteur/étudiant.....	53
Figure 8 : La boucle rétroaction/régulation.....	57
Figure 9 : Les conduites dans la relation.....	60
Figure 10 : L'apprentissage selon l'enseignement efficace	71
Figure 11 : Les objectifs de la relation.....	72
Figure 12 : Plan pour l'étude de cas	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les caractéristiques des rétroactions correctives et positives	81
Tableau 2 : Éléments du langage pour le tuteur	83
Tableau 3 : Le questionnaire	87
Tableau 4 : Grille analyse Antidote	108
Tableau 5 : Données brutes collectées	111
Tableau 6 : Données à exploiter sur les courriels	112
Tableau 7 : Données concernant les corrections de travaux	113
Tableau 8 : Les 18 messages à l'étude	115
Tableau 9 : Analyse de la composante "langage général" des messages	120
Tableau 10 : Analyse récapitulative de la composante "langage général" des messages	122
Tableau 11 : Analyse de la composante "langage lié à l'apprentissage" des messages.....	125
Tableau 12 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié à l'apprentissage" des messages	126
Tableau 13 : Analyse de la composante "langage lié aux rétroactions" des messages	131
Tableau 14 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié aux rétroactions" des messages	133
Tableau 15 : Analyse de la composante "procédure du questionnaire" des messages	135
Tableau 16 : Analyse récapitulative de la composante "procédure du questionnaire" des messages	136
Tableau 17 : Analyse de la composante "langage général" des tuteurs	138
Tableau 18 : Analyse récapitulative de la composante "langage général" des tuteurs.....	139
Tableau 19 : Analyse de la composante "langage lié à l'apprentissage" des tuteurs.....	140
Tableau 20 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié à l'apprentissage" des tuteurs.....	141
Tableau 21 : Analyse de la composante "langage lié aux rétroactions" des tuteurs	142
Tableau 22 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié aux rétroactions" des tuteurs.....	143
Tableau 23 : Analyse de la composante "procédure du questionnaire" des tuteurs	144

Tableau 24 : Analyse récapitulative de la composante "procédure du questionnement" des tuteurs	145
Tableau 25 : Récapitulatif des résultats obtenus par l'analyse des composantes de l'enseignement explicite et de leurs caractéristiques s'agissant du nombre de messages.....	146
Tableau 26 : Récapitulatif des résultats obtenus par l'analyse des composantes de l'enseignement explicite et de leurs caractéristiques s'agissant du nombre de tuteurs	147

RÉSUMÉ

Cette recherche a été conduite dans le but de comprendre l'effet des correspondances des tuteurs de formation à distance (FAD) sur la motivation de leurs étudiants et sur leur réussite. Son originalité découle de l'angle d'étude. En effet, alors que le paradigme socioconstructiviste concentre ses attentions sur l'étudiant en tant que principal acteur de son parcours, ainsi que sur les relations dans les communautés d'apprentissage, nous souhaitons, pour notre part, nous concentrer sur le tuteur et sur les interventions qu'il devrait entreprendre pour servir l'apprentissage de l'étudiant. Pour que le tuteur puisse mener à bien sa mission, nous croyons nécessaire qu'il soit particulièrement vigilant sur la qualité de ses interventions écrites.

En raison du sujet même de la recherche, une approche interprétative et exploratoire semblait pertinente. Cette recherche se trouve, également, être de nature déductive puisqu'il s'agit de vérifier une prémisse avec les données empiriques fournies par l'enseignement explicite. Notre recherche se révèle être, finalement, une étude de cas dans laquelle l'objet de recherche se définit comme une situation rédactionnelle dans un contexte pédagogique à distance. La recherche terrain s'est effectuée auprès d'acteurs de la Télunq pour illustrer un cas individuel (un étudiant) et des unités d'analyse (des messages écrits).

L'analyse a révélé que, dans le cas unique que nous avons étudié, les tuteurs qui écrivent des messages s'inspirant de l'enseignement explicite s'avèrent mettre en œuvre des interventions plus efficaces que les autres.

INTRODUCTION

Plusieurs des études dont j'ai pris connaissance se placent du point de vue du tuteur, constatent les difficultés qu'il rencontre dans l'exercice de ses fonctions et se terminent bien souvent par des prescriptions, non pas pour le tuteur, mais pour l'étudiant à distance. Pour quelqu'un comme moi qui a œuvré durant une période de sa carrière en communication-marketing, il y a dans cette attitude quelque chose d'à la fois paradoxal et comique, et au final de contre-productif.

Loisier, dans Tutorales, 2010, p. 48

"Le tutorat dans l'enseignement et la formation est à la mode" (Jacquinot-Delaunay, dans Papi et al., 2013, p. 1). Les ouvrages sur le sujet sont nombreux, les recherches très actives et les modalités d'intervention bien documentées, bien qu'elles n'appellent pas à une institutionnalisation du métier de tuteur. L'accompagnement des étudiants à distance étant indispensable, mais les résultats sur la persévérance de certains d'entre eux ne se révélant pas aussi satisfaisants qu'espérés, de nombreuses recherches se développent sur les différentes formes de tutorat, notamment celles effectuées par les pairs. Jacquinot-Delaunay constate que le passé se réécrit, rappelant que Confucius avait déjà remarqué l'influence des pairs sur l'apprentissage, mais, également, que le futur ne se dessine pas encore tant les résultats des recherches sont hétérogènes (2013).

"Il faut toujours se méfier des modes", ajoute, plus loin, l'auteure (*Ibid.*). "De vrais maîtres il en faut". "(...) en l'écoutant [ce maître] on apprend, tout en comprenant ce que c'est qu'apprendre et être" (*Ibid.*). Ainsi, la communication, fût-elle virtuelle, doit porter l'humanité des relations : empathie, compassion, écoute pour tendre vers plus de compréhension de l'étudiant. Il n'y a pas de modèle de tutorat idéal, mais des modèles qui s'adaptent aux étudiants (Glikman, 2013). Il y a surtout, pour les tuteurs, des qualités d'ordre psychologique à développer pour adopter une posture résolument tournée vers l'aide et l'écoute (Glikman, 2010).

Si, selon Glikman, il n'y a pas de modèle de tutorat idéal, existe-t-il cependant au moins un modèle sur lequel les tuteurs pourraient s'appuyer pour opérer des interventions efficaces avec leurs étudiants? Cette étude s'attachera à démontrer que ce qui est attendu des tuteurs par les recherches en soutien à l'apprentissage reste trop conceptuel et abstrait. De fait, les interventions des tuteurs semblent laissées à leur libre arbitre, variant selon leurs conceptions de l'apprentissage, les valeurs dont ils sont porteurs et les intérêts qu'ils manifestent pour leur fonction. Elle nous permettra de révéler que, bien que le tuteur ne soit pas considéré comme un enseignant, son rôle de pédagogue, nous en sommes intimement persuadée, n'en est pas si éloigné. Ainsi, suivant cette constatation, il serait attendu d'un tuteur une aide ciblée vers la progression des apprentissages pour la réussite des étudiants, ce qui engendrerait un renforcement de leur motivation. Du reste, la méta- analyse de Zhao et al. (2005) a mis en exergue l'influence directe d'une haute implication du tuteur ou de l'enseignant sur la qualité des études à distance.

C'est donc la relation tuteur/étudiant qui constitue le cœur de notre recherche et que nous appréhenderons comme un cas d'étude, en nous intéressant plus particulièrement aux agissements du tuteur. Nous nous positionnerons selon un raisonnement interprétatif et déductif, ce qui nous amènera à poser une hypothèse de recherche. L'aspect interprétatif de notre travail provient de l'intérêt particulier que nous avons développé pour cette problématique lors de nos années d'études à distance à la Télunq et de diverses expériences d'enseignement. La Télunq sera d'ailleurs le terrain de nos investigations. Pour ce travail, l'analyse systémique nous fournira un outil de choix afin de comprendre les mécanismes

relationnels entre les acteurs (tuteur et étudiant) et leurs implications respectives dans la conduite des interactions. Pour traduire les finalités qu'une telle interaction entre un tuteur et son étudiant devrait poursuivre en une réalité concevable et applicable, nous nous appuierons sur l'enseignement explicite, dont la fiabilité, la validité et l'utilité ont été démontrées par des données probantes (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Toutefois, nous nous bornerons à établir des relations entre les données fournies par certains acteurs de la Télug, étudiants et tuteurs, et par les principes de l'enseignement explicite pour infirmer ou confirmer notre hypothèse. Ceci annonce, incontestablement, la limite de notre étude.

Dans un premier chapitre, nous exposerons notre problématique issue de l'état de la recherche en soutien à l'apprentissage. Lors d'un deuxième chapitre, l'analyse systémique nous permettra de relever l'importance de la qualité des interventions entre le tuteur et son étudiant. Nous dégagerons alors des objectifs de qualité que nous transformerons en critères observables grâce aux recherches empiriques sur l'enseignement explicite. Dans un troisième chapitre, nous exposerons notre méthodologie. Le quatrième chapitre sera consacré aux résultats et le dernier chapitre, à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Des études le confirment (Gagné et al., 2000; Deschênes et al., 2004) : il existe des écueils au niveau de l'aide à l'apprentissage en formation à distance (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2011). Si la formation à distance (FAD) offre flexibilité et accessibilité, elle affiche un pourcentage d'abandon de ses étudiants plus important que pour les formations en présence. Les établissements ont beaucoup investi sur la qualité et sur la modélisation de leurs formations, afin de répondre aux critères établis par les paradigmes sociocognitifs et ainsi tenter de maintenir la motivation des étudiants (*Ibid.*; De Lièvre et al., 2005); l'accent a été porté, jusqu'ici, sur le développement des interactions par les outils de communication électronique, mais les résultats sont assez décevants et sans effet sur les taux d'abandon (*Ibid.*, p. 4). Ainsi, il semblerait que les préoccupations des chercheurs reviennent sur les activités d'encadrement, c'est-à-dire sur l'offre de soutien aux apprenants (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2011, p. 3). Toutefois, les recherches se sont souvent concentrées sur l'étude des relations dans les communautés d'apprentissage, sans réellement s'attarder sur le rôle joué par les tuteurs (Develotte et Mangenot, 2004, p. 1).

Dans ce premier chapitre, nous relaterons les éléments qui constituent la problématique de notre étude. Nous tenterons de comprendre que, si la FAD ne cesse de se préoccuper des modalités d'offre de soutien aux apprenants, elle ne réussit pas à se détacher des technologies qui la supportent. Il en est ainsi du tutorat -notamment du tutorat entre pairs-

même si le concept du tutorat devient l'objet de prédilection des recherches actuelles. Or, nous pensons que, en effet, le tutorat ne peut complètement se dégager des technologies liées à la FAD, mais qu'il devrait se concentrer sur son objet : un acte pédagogique entre deux ou plusieurs personnes. Pour nous, le tutorat est, avant tout, une intervention pédagogique individuelle. Nous verrons que cet acte pédagogique, d'ailleurs ancien, appelle de réelles compétences lesquelles, il semblerait, sont toujours laissées à la merci des qualités personnelles des tuteurs, engendrant, selon les circonstances, satisfaction ou insatisfaction de la part des étudiants. Après avoir montré la pertinence de notre recherche, nous concluons ce chapitre en formulant la question à laquelle nous tenterons de répondre.

1.1. LE SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE EN FAD

Les recherches en soutien à l'apprentissage, en FAD, découlent des constatations des nombreux abandons des étudiants durant leurs parcours universitaires, notamment, et des études sur la motivation et la persévérance. Ainsi, conjointement aux paradigmes pédagogiques qui évoluaient vers la nécessité d'appliquer une pédagogie constructiviste afin d'impliquer l'étudiant dans ses apprentissages, un paradigme social s'est imposé : "Le secret d'un bon taux de persévérance réside dans l'existence de communautés universitaires qui engagent activement l'étudiant dans le processus d'apprentissage" (Tinto, 1990, dans Ruel, 2010, p. 5). La FAD doit, dans ce domaine, "faire mieux" que le campus et, tout en aidant l'étudiant à développer des qualités indispensables à ce mode de formation, telle l'autonomie, elle doit lui apporter un relationnel humain, virtuel, qui annihilera l'éventuel sentiment de solitude ressenti.

Les grandes lignes de l'aide à l'apprentissage sont dessinées par les chercheurs du domaine qui insistent sur la notion d'interaction. Les concepteurs, quant à eux, n'adoptent pas forcément des pratiques en accord avec leur vision du soutien. Leur personnalité, leur échelle de valeurs et leurs croyances, mais également leur conception de l'apprentissage, les attentes qu'ils ont envers les étudiants, leur expérience et les contraintes auxquelles ils doivent faire face, déterminent leurs comportements (Gagné et al., 1998). De la même manière, c'est en fonction de leurs besoins et de leurs ressentis que les étudiants recourent à leur tuteur.

1.1.1. CONCEPTS ET THÉORIES

Offrir une formation à distance, c'est, en quelque sorte, redéfinir la présence. Si les interactions entre un enseignant et ses élèves, en situation de classe, s'opèrent naturellement et au hasard, à distance, elles doivent être planifiées (Deschênes et Lebel, 1994). Toutefois, par interactions, on entend toutes les activités qui composent la formation et qui, par leur ordonnance, concourent à ce que l'étudiant se sente épaulé et encouragé à persévérer. Par extension, il doit, également, atteindre les objectifs de la formation.

Le soutien à l'apprentissage relève du concept selon lequel "la majorité des interventions humaines appartiennent à une formule pédagogique : le tutorat" (Wion et Gagné, 2008, p. 4). Ce genre d'encadrement se situe dans l'optique de la "médiation" (Burge et al., 1991, dans Bernatchez, 2003; Glikman, 2002, dans Wion et Gagné, 2008). Cette notion engloberait autant le dispositif médiatisé (contenu et connaissances) que la relation pédagogique qui fait l'objet d'un processus de médiatisation (Charlier et al., 2006, p. 22).

Néanmoins, certains chercheurs (Peraya et Meunier, dans *Ibid.*, p. 23) soulignent l'ambiguïté du terme et préfèrent "que les processus de médiatisation et de médiation portent sur des objets différents, nettement distincts" (*Ibid.*, p. 24). Le premier s'intéresserait à la conception de la formation, à l'ingénierie pédagogique, alors que le second concernerait les relations humaines par l'intermédiaire d'un média, permettant des communications asynchrones, notamment.

Deschênes et Lebel (1994) se trouvent être les deux chercheurs francophones auxquels il est courant de faire référence pour évoquer l'aide à l'apprentissage en formation à distance. Pour ces auteurs, l'encadrement des étudiants repose sur quatre formes de soutien : le soutien cognitif, le soutien socioaffectif, le soutien motivationnel et le soutien métacognitif (1994).

Le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie (Deschênes et Lebel, 1994, p.5).

Le soutien cognitif englobe non seulement l'aspect apprentissage de la formation, mais également tout ce qui concerne le côté administratif (*Ibid.*, 1994, p. 7). Le domaine socioaffectif s'affiche complexe, car il touche aux valeurs, aux émotions et aux sentiments de l'étudiant. Il comprend aussi la dimension sociale de l'apprenant, notamment en ce qui concerne les sensations de solitude que celui-ci pourrait éprouver. Sur le plan motivationnel, il s'agit de prendre en compte les facteurs internes de l'individu autant que son environnement afin de l'inciter à persévérer. Quant au concept de métacognition, il est étroitement lié à celui d'autonomie. C'est par une meilleure connaissance de lui-même et de ses capacités à gérer son temps et planifier ses activités que l'étudiant acquerra l'autonomie nécessaire pour réaliser les tâches assignées (*Ibid.*, p. 8).

Par ailleurs, les principes de soutien à l'apprentissage de Deschênes et Lebel (1994) s'appuient sur un modèle autonomiste qui "trouve son origine dans les conceptions andragogiques de l'apprenant et les sciences cognitives" (*Ibid.*, p. 4). Ainsi, les auteurs valorisent un apprentissage centré sur l'apprenant, basé sur les approches constructivistes de la connaissance, au cours duquel l'apprenant est actif dans son processus d'apprentissage. Le concept d'autonomie s'affiche comme primordial pour les auteurs. Toutefois, le modèle préconise également la construction des connaissances par l'intermédiaire d'activités de collaboration entre pairs, selon les théories sociocognitives de l'éducation (*Ibid.*, p. 11). La notion de travail de groupe -comme support métacognitif, cognitif, affectif et motivationnel- s'avère être, elle aussi, primordiale. En résumé, "le soutien à l'apprentissage est une entreprise d'aide au traitement de l'information qui s'inscrit dans une vision de l'apprentissage à distance comme la construction autonome du savoir par l'apprenant" (Wion et Gagné, 2008, p. 6).

En synthèse des concepts élaborés sur le soutien à l'apprentissage, il est envisageable de s'appuyer sur la typologie de Bernatchez (2003, p. 11), puisque celui-ci a effectué une recension d'écrits ayant trait au tutorat.

1. Plan cognitif (Lebel, 1992)
 - aspects conceptuels (Lebel, 1992);
 - aspects méthodologiques: soutien/rôle méthodologique (Carrier et Schofield, 1991);
 - aspects administratifs (Lebel, 1992); soutien/rôle –administratif incluant l’aide technique (Carrier et Schofield, 1991); support informatif (Keating, 2000);
 - soutien/support pédagogique (Forgues, 2000; Keating, 2000).
2. Plan (socio) affectif (Lebel, 1992)
 - socialisation (Keating, 2000);
 - soutien psychologique et psychosocial (Forgues, 2000).
3. Plan motivationnel (Lebel, 1992)
 - soutien/rôle émotif incluant la motivation (Carrier et Schofield, 1991).
4. Plan métacognitif; soutien/rôle métacognitif (Carrier et Schofield, 1991).
5. Soutien/Support technique (Keating, 2000; Lebel, 1992)
 - soutien logistique (Forgues, 2000).

Partant de ce classement, Bernatchez (2003) énonce néanmoins une nouvelle typologie. Il considère que les besoins de soutien des étudiants se situent au niveau pédagogique-intellectuel (plans cognitif et métacognitif), au niveau socioaffectif (motivation, socialisation, soutien psychologique et psychosocial) et au niveau technique (support technique, logistique). La fonction pédagogique-intellectuelle s'intéresse à la partie cognitive de la formation. Elle permet le processus d'apprentissage. La fonction socio affective concerne la mise en place d'un climat favorable à l'apprentissage. La fonction technique renvoie à la technologie utilisée lors de la formation. Lors de vidéoconférences, le tuteur sera chargé du soutien mentionné ci-dessus, mais il aura également un rôle de gestion et de communication, rôle intimement lié aux interactions entre lui et l'apprenant et/ou les pairs, et qui consiste à la régulation des interventions lors des discussions (*Ibid.*, p. 16). Mais, Bernatchez (2003) considère que l'apprenant lui-même exerce une fonction d'animation socio affective lors des activités d'encadrement (*Ibid.*, p. 23). C'est par son action proactive, les questions qu'il pose, qu'un processus dynamique pourra être enclenché.

Les chercheurs ont jeté les bases du soutien à l'apprentissage et en ont diffusé leurs conceptions afin d'améliorer la qualité des formations et de satisfaire aux besoins des étudiants. Sont-ils compris et suivis par les concepteurs?

1.1.2. POINT DE VUE DES CONCEPTEURS

Pour les concepteurs, il est évident que les activités conçues encourageront des interactions, pour le plus grand bénéfice des étudiants (Gagné et al., 1998). Il existe, de surcroît, comme une évidence que l'étudiant reconnaîtra le bien-fondé de ce qui est proposé et y participera avec enthousiasme. Cependant, les concepteurs sous-estiment, par exemple, le temps de réalisation des activités proposées. De fait, il y a un écart certain entre les attentes et la réalité des pratiques (Gagné et al., 1998, p. 2).

Il s'avère que le concepteur se forge une représentation de ce que l'étudiant réalisera lors du cours en fonction de ce qu'il est lui-même. Ainsi, le concepteur se positionnera d'abord comme un professionnel : un enseignant, un technopédagogue, un créateur d'environnement d'apprentissages informatisés, etc. (Gagné et al., 1998, p. 20). Puis, il appliquera une pédagogie qui correspond à ses valeurs et ses croyances (*Ibid.*). Ensuite, il utilisera les technologies disponibles selon les avantages qu'il leur reconnaît. En dernier lieu, il se fait une image de ce que l'étudiant devra acquérir au terme de la formation (*Ibid.*). Lebel (2005) insiste, pour ce qui la concerne, sur ce point. Les concepteurs s'adressent d'abord à des personnes et ils sont préoccupés de la relation qu'ils établissent avec l'étudiant. Ils ne souhaitent pas tout contrôler, car l'un de leurs objectifs reste que l'étudiant doit développer son autonomie (*Ibid.*). Toutefois, Lebel (2005) modère ses propos en précisant que les concepteurs n'agissent pas que par altruisme. Sachant que leurs cours seront diffusés à plus ou moins grande échelle, ils y impriment leurs messages et leurs convictions, sous couvert d'une pédagogie à distance.

Ainsi, l'autonomie attendue semblerait revêtir des significations différentes tant pour les théoriciens que pour les concepteurs. Pour ces derniers, un étudiant autonome est un étudiant capable d'autogestion qui ne nécessite que peu de soutien de la part de son tuteur. Pour les chercheurs, l'autonomie se comprend en ce qu'elle concerne la liberté de choix offerte aux étudiants dans leur cheminement (Gagné et al., 1998).

1.1.3. POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Les chercheurs insistent sur les interactions, dans une perspective socioconstructiviste, parce qu'elles favorisent les apprentissages (Dieumégard et Durand, 2005; Deschênes et al., 2004). Mais, peu de recherches en FAD se consacrent à l'apprenant lui-même et à ses perceptions sur ce point (Dieumégard et Durand, 2005, p. 2). En outre, les étudiants, fussent-ils à distance, composent un public varié et il n'existe pas d'étudiant idéal correspondant à ce que les concepteurs, notamment, s'imaginent (Glikman, 2009). Si les étudiants estiment important, majoritairement, de savoir qu'un tuteur est disponible, seule une faible proportion y a recours et, selon Glikman (2009), cette proportion s'avère être celle qui en aurait le moins besoin. Quant aux communications collectives asynchrones, elles ne semblent pas vraiment efficaces.

1.1.3.1. Les activités asynchrones

Les communications virtuelles collectives asynchrones ne remportent pas vraiment de succès (Dieumégard et Durand, 2005; Deschênes et al., 2004). Deux raisons pourraient être invoquées : le manque de temps et le désintérêt.

La gestion du temps fait partie intégrante d'un cursus en FAD. D'ailleurs, nombreux sont les étudiants qui sous-estiment le temps qu'ils devront consacrer à leurs études (Dieumégard et Durand, 2005, p. 10). À ce sujet, certains étudiants planifieront rigoureusement leur emploi du temps, en dégagant des plages horaires réservées à leurs études, notamment. D'autres "autorégulent leur travail par rapport à un degré perçu d'avance ou de retard" (*Ibid.*). Malgré cela, le manque de temps s'impose comme une grosse difficulté à surmonter et les interactions en ligne sont particulièrement ressenties comme chronophages (Dieumégard et Durand, 2005; Deschênes et al., 2004).

Plusieurs études ont montré que les apprenants délaissent les espaces d'échanges institutionnalisés (Dieumégard et Durand, 2005, p. 15; Deschênes et al., 2004, p. 28). Dieumégard et Durand (2005, p. 13) relèvent plusieurs sources de difficultés engendrées par le mode d'interaction écrit. Dans un premier temps, les étudiants souffrent du manque de

rétroaction de leurs interventions. Dans un deuxième temps, l'écrit amène interprétation, voire mésinterprétation, entraînant "des ambiguïtés de communication" (*Ibid.*). Par ailleurs, certains étudiants dévoilent une liberté certaine dans leurs propos lorsque les interactions sont anonymes. À l'inverse, des étudiants feront preuve de retenue si leur nom est dévoilé. Une étude de Bastard et Glikman (2004) confirme que les étudiants ne trouvent pas vraiment d'utilité dans les forums à moins que ceux-ci ne soient le lieu de communication privilégié du tuteur pour faire part de consignes, indiquer des procédures administratives, etc. Il s'avère que les dispositifs permettant les interactions virtuelles ne créent pas forcément le sentiment d'appartenir à une communauté (Bastard et Glikman, 2004, p. 82). "En e-formation, beaucoup d'apprenants assistent aux interactions sans y prendre part" (Dieumégard et Durand, 2005, p. 15). En effet, si les messages ne semblent pas pertinents ou s'ils sont insuffisants, les apprenants regardent la plateforme "de loin", sans se sentir impliqués. Même si un consensus est implicitement établi pour que l'aire de communication soit confortable, en termes de respect mutuel, de discussions courtoises, d'évitement des conflits, l'intérêt de participation réside dans les possibilités de progresser ou de résoudre des problèmes particuliers. Finalement, le manque de confrontation des arguments pour conserver un accord aimable entre les participants annihile l'intérêt des échanges (*Ibid.*, p. 19).

En fait, très peu d'étudiants accordent de l'importance aux activités autres que celles qui sont sanctionnées par une note (Pettigrew, n.d., p. 8). Toutefois, les formations à distance proposent systématiquement des activités d'encadrement. En réalité, les étudiants n'en ont besoin qu'en fonction de leur expérience en FAD, de leur attitude face au tutorat et de leur faculté d'autonomie (*Ibid.*, p. 12; Dieumégard et Durand, 2005). En outre, "les étudiants affirment ne pas savoir comment créer des liens dans un environnement comme un forum télématique" (Deschênes et al., 2002, p. 29). De plus, une étude de Kaiser (dans Alberio et Kaiser, 2009, p. 4) montre que les inscrits en FAD sont sûrs de leurs capacités d'apprendre et préfèrent travailler seuls plutôt qu'en groupe, car ils ont développé leurs propres stratégies et ils ne sont pas favorables à une ingénierie de formation compliquée.

Le recours au tuteur n'est pas, non plus, systématique. Il dépend grandement du degré d'autonomie de l'étudiant et de ce que ce dernier estime être en droit de lui demander.

1.1.3.2. Le recours au tuteur

Les étudiants semblent s'attendre à ce que leur tuteur s'engage activement dans le cours qu'ils suivent (Deschênes et al., 2004, p. 22). En fait, Gagné et al. (2001, dans Deschênes et al., 2004) démontrent que 22% des étudiants souhaiteraient plus de soutien de la part de leur tuteur. Cependant, ce dernier ne semblerait pas répondre à leurs attentes en ne portant peut-être pas assez d'attention à leurs besoins particuliers. Il existerait "un écart important entre la perception qu'ont les tuteurs des attentes de soutien des étudiants et les attentes réelles de ces derniers" (Gagné et al., 2000, p. 3).

Les étudiants accordent de l'importance au premier contact qu'ils reçoivent de leur tuteur (Gagné et al., 2000). Si ce premier rapport est agréable, la formation paraîtra généralement satisfaisante. Utile pour aider l'étudiant à entreprendre sa formation avec le plus d'informations possible, autant administratives que pédagogiques, le premier contact établit un lien affectif qui déterminera, en partie, les relations futures. En effet, il permet à l'étudiant de percevoir l'attitude de son tuteur vis-à-vis de sa formation. L'étudiant en déduira la disponibilité et la bienveillance de celui-ci (*Ibid.*).

Alors que la proportion générale des étudiants qui trouvent leur personne tutrice disponible est de 88 %, cette proportion passe à 91 % chez les étudiants qui ont eu un contact de démarrage. Par contre, elle baisse à 74 % dans le cas des étudiants qui n'ont pas eu de contact de démarrage avec elle (Gagné et al., 2000, p. 9).

Toutefois, un contact froid du tuteur rebute beaucoup d'étudiants qui n'auront plus recours au service (Pettigrew, n.d.; Glikman, 1999, dans Gagné et al., 2000). En outre, nombre d'étudiants pensent que leur tuteur est très occupé et qu'il n'est pas de son ressort de développer des relations hors contexte professionnel (Deschênes et al., 2004, p. 26). D'ailleurs, selon Gagné, Côté et Gérin-Lajoie (2006, dans Wion et Gagné, 2008, p. 7), la personne tutrice s'attend à ce que les étudiants se conforment aux règlements et suivent le cheminement pédagogique prescrit. "Les besoins administratifs et ceux qui ont trait à la motivation font rarement l'objet d'intervention réfléchie et intentionnelle des tuteurs" (Visser et Visser, 2000, dans Gagné et al., 2000, p. 2).

Selon l'étude de Gagné et al. (2000, p. 2), le soutien cognitif et métacognitif semble être le besoin le plus important pour les étudiants sondés. Puis, les étudiants attendent de leur tuteur qu'il les aide à :

comprendre le contenu (51 %),
se préparer aux examens (41 %),
développer un esprit critique (25,5%),
appliquer les nouvelles connaissances (21,5 %),
soutenir ou développer la confiance en soi (20,2 %),
développer des habiletés à étudier (16,4 %),
résoudre des problèmes administratifs (10,9 %).
(Burge et al., 1991, dans Gagné et al., 2000, p. 2)

80% de ces étudiants révéleraient qu'ils obtiennent l'aide de leur tuteur en ce qui concerne le contenu du cours. Les autres demandes sembleraient être satisfaites pour un pourcentage inférieur à 40%. Mais, Burge et al. (dans *Ibid.*) déclarent que les étudiants reçoivent l'aide qu'ils recherchent.

Johnson et Huff (2000, dans Pettigrew, n.d., p. 2) estiment que 68% des étudiants demandent de l'aide à leur tuteur pour des questions logistiques plutôt que pour le contenu des cours et leurs apprentissages (9%). Pettigrew relève aussi que les étudiants expérimentés considèrent, pour beaucoup d'entre eux, qu'ils n'ont pas besoin d'avoir recours à leur tuteur, alors que les étudiants non expérimentés n'osent pas le déranger pour des questions qu'ils pensent sans intérêt. Glikman (1999, dans Gagné et al., 2000) confirme ce point et précise que le recours au tuteur n'est pas forcément révélateur du portrait de l'étudiant. Selon l'auteure, il existe deux types d'étudiants qui correspondent à diverses demandes. Il y a "des demandeurs fonctionnels axés sur la réussite et des demandeurs affectifs, centrés sur un besoin d'être compris et rassurés" (dans *Ibid.*, p. 3).

1.1.4. LE NÉCESSAIRE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE EN FAD

Les chercheurs et les praticiens maintiennent que le soutien à l'apprentissage est indispensable en FAD (Zhao et al., 2005). Ainsi, l'approche préconisée, selon les études des 20 dernières années, repose sur la médiation comme créatrice de lien social et sur une pédagogie socioconstructiviste médiatisée. Toutefois, ces recherches se targuaient de

correspondre aux attentes des étudiants en leur permettant de développer leurs qualités intrinsèques. Mais, nous avons vu que chercheurs, concepteurs et étudiants véhiculaient leurs propres perceptions du soutien. De fait, les recherches exposaient des prescriptions conceptuelles qui demeurent assez loin de la réalité des étudiants. Néanmoins, elles ont, sans doute, contribué à rendre les formations délivrées en FAD autoportantes.

Parmi les modalités de soutien à l'apprentissage, ces recherches passées mentionnaient également le recours à une personne tutrice. Cette dernière s'avérait n'être qu'une composante du soutien; la seule prescription à son égard étant un contact de démarrage. Pourtant, Moore, déjà, signalait l'importance du dialogue comme un des deux principes fondamentaux de la distance transactionnelle (Moore, 1993, dans Jézégou, 2007, p. 4). De la même manière, certains chercheurs avaient souligné les nécessaires interactions humaines (Zhao et al., 2005, p. 39).

Cependant, à l'heure actuelle, le tutorat revient sur le devant de la scène scientifique et fait l'objet de nombreuses études. Il est considéré, peut-être, comme la solution au maintien de la persévérance, en conférant, sans doute, un caractère plus humain à la formation. Il est clair que le tutorat implique la mise en relation d'une ou plusieurs personnes, dans le but que les unes apportent du soutien aux autres. À noter, cependant, que ce concept n'est, en aucun cas, récent.

1.2. LE TUTORAT

Le tutorat s'explique par une relation d'aide entre deux ou plusieurs personnes, dans une relation d'apprentissage. À ses débuts, le tutorat était appliqué par un adulte envers un enfant ; c'était l'époque du précepteur. Puis, il a été utilisé pour la constitution de binômes associant un élève fort et un élève plus faible. Selon ces formules, la relation était basée sur le pouvoir de quelqu'un qui détient le savoir envers quelqu'un qui n'en détient pas ou peu. Progressivement, le concept a évolué, se transformant en notion d'aide et de soutien, dans une sorte d'égalité des compétences, pour stimuler les apprentissages des participants.

On retiendra, toutefois, que le vocable *tutorat*, historiquement et étymologiquement, s'applique lorsqu'un adulte professionnel encadre un apprenant qui lui est confié. Le terme présuppose une relation d'aide, mais il exprime également la notion d'instruction.

1.2.1. RETOUR HISTORIQUE

Le tutorat n'est pas une formule nouvelle, mais un procédé qui existe depuis 7000 av. J.-C., explique Baudrit (2000, p. 127). Plus tard, sans omettre la Grèce antique (Sparte et Athènes), Aristote l'a utilisé pour permettre le développement de la réflexion. Plus tard encore, la Rome antique y a eu recours pour l'éducation des enfants des familles privilégiées (*Ibid.*). Cependant, il était inscrit dans la loi romaine qu'il était de la responsabilité d'un tuteur de prendre soin d'un orphelin (Bédouret, 2003, p. 2). L'accompagnement individualisé pour l'éducation des enfants sera repris par l'Église durant le Moyen Âge. Puis, dès le XVII^e siècle, l'enseignement au profit d'un seul élève s'effaça pour laisser place à l'enseignement de groupe (*Ibid.*, p. 128). Mais, les élèves, dorénavant classés par niveau, continueront à bénéficier de l'aide du meilleur d'entre eux, en complément de l'action du maître (*Ibid.*, p. 128).

Pour le Chevalier Paulet, en France, en 1780, la collaboration entre élèves était un moyen d'émulation irremplaçable (Bédouret, 2003). Toutefois, c'est par l'intermédiaire de deux Anglo-saxons, Andrew Bell et Joseph Lancaster, que la formule du tutorat se généralisa, aux environs de 1786 (*Ibid.*). Le Dr Bell serait l'inventeur de la méthode et Lancaster le promoteur. Mais, les deux hommes n'ont jamais pu collaborer, revendiquant chacun la paternité d'un système dans lequel les meilleurs élèves portaient aide aux moins bons, afin d'en alphabétiser le plus grand nombre, à moindre coût et dans les meilleurs délais (*Ibid.*, p. 128).

À partir de cette époque et jusqu'au début du XIX^e siècle, le système, mécanique et hiérarchisé, fonctionnait autant en Amérique du Nord qu'en Europe. Les élèves étaient regroupés par niveau et les plus forts devenaient des instructeurs pour la classe, s'ils ne décidaient pas d'accéder à la classe supérieure. Les instructeurs choisissaient des assistants qui étaient appelés moniteurs. Les instructeurs œuvraient pour une classe alors que les

moniteurs s'occupaient d'un petit nombre d'élèves. Le maître, pour sa part, chapeautait le fonctionnement global de l'école. Il a été reproché à cette formule pédagogique de ne pas vraiment correspondre à un enseignement réciproque, puisque les élèves du bas de l'échelle ne pouvaient que suivre les consignes données, d'ailleurs, de façon autoritaire (Bédouret, 2003, p. 129). Néanmoins, les instructeurs devaient connaître parfaitement la matière pour l'enseigner et, en ce sens, ils apprenaient autant que leurs élèves (Charconnet, 1975, dans *Ibid.*, p. 129). Toutefois, le système ne perdura pas, car des doutes se sont élevés quant à la qualité de l'enseignement transmis par des moniteurs dont la formation était jugée insuffisante, voire inexistante. Il s'est donc éteint vers le milieu du XIXe siècle (*Ibid.*).

Le système réapparut vers le milieu du XXe siècle aux États-Unis, mais il se définit différemment. Il ne s'agissait plus alors de recourir à des moniteurs, sorte de sous-maîtres qui enseignaient, mais à des assistants qui secondaient (Charconnet, 1975, dans Baudrit, 2000, p. 131). Choisis sur la base du volontariat, les tuteurs diffèrent des moniteurs par leur rôle pédagogique qui s'apparente à une relation d'aide et de soutien à une seule personne à la fois, le plus souvent. De plus, le tutorat s'étend progressivement à toutes les classes d'âge et non plus seulement aux élèves du primaire, pendant le temps scolaire ou hors temps scolaire (Baudrit, 2000, p. 132).

À partir des années 1960, aux États-Unis, le tutorat s'insère dans les universités, au regard des violentes critiques contre elles (Newcomb et Wilson, 1966, dans *Ibid.*), notamment à cause des enseignements jugés trop déconnectés de la réalité et du manque d'aptitude des étudiants à travailler ensemble. Toutefois, ce tutorat reste une formule entre pairs, au sujet de laquelle les études ultérieures (Lippitt, 1976; Allen, 1976; Bruner, 1972; Hartup, 1976; Linton, 1973; Poole, 1971, dans *Ibid.*) chercheront à savoir s'il existe une différence d'âge idéale entre le tuteur et le tutoré au bénéfice des apprentissages. D'autres études tenteront de définir les procédés les plus efficaces.

"Voilà comment, au fil du temps, le préceptorat s'est transformé en tutorat en passant par la période intermédiaire du mentorat", explique Baudrit (2000, p. 133).

1.2.2. PRÉCISIONS ÉTYMOLOGIQUES

Monitorat et *tutorat* sont deux termes bien distincts et pourtant, ils sont souvent utilisés indifféremment pour signifier la relation d'aide entre deux apprenants.

Il s'agit toujours de situations médiationnelles où un apprenant aide un autre apprenant dans ses apprentissages académiques, méthodologiques et dans l'organisation de son travail personnel. (Bédouret, 2003, p.1)

Le mot *tuteur* provient de la racine latine *tueri*, signifiant "protéger, garder, veiller à" (Freund, 1855, Skeat, 1909, dans Bédouret, 2003, p. 2). Le mot *moniteur* est issu, quant à lui, de *monitum*, contenant la racine indo-européenne *men*, qui signifie "faire penser, souvenir, appeler l'attention sur, avertir" (*Ibid.*).

Si les deux termes proposaient deux fonctions différentes au XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle -le moniteur devant instruire et le tuteur devant fournir de l'aide-progressivement, leur signification et leur fonction se rejoignirent, en Angleterre et en Amérique du Nord, à partir de 1850 (Bédouret, 2003, p. 5). Toutefois, si le moniteur était un enfant (adolescent) qui aidait un autre enfant (adolescent), le tuteur se présentait comme un adulte, au niveau académique élevé, qui dispensait un suivi individualisé à un étudiant universitaire (*Ibid.*).

Le tutorat est, avant tout, l'affaire d'un adulte professionnel qui a un contact individuel avec un jeune (élève, étudiant) ; il propose son aide dans différents domaines et le guide dans sa scolarité. (Bédouret, 2003, p. 5).

Comme nous l'avons mentionné, les années 1960, dans l'espace anglo-saxon, furent le témoin d'un intérêt certain pour le tutorat entre pairs. Par contre, la France n'adhéra que tardivement à cette formule : vers la fin des années 1970 (Bédouret, 2003, p. 7). Dans la lignée de l'enseignement mutuel du XIX^e siècle, la France continuait d'utiliser le mot *monitorat* (*Ibid.*).

Tutorat et monitorat ont en commun l'objectif de relier une personne qui sait avec une personne qui sait moins. Le concept de monitorat explique cette relation d'aide entre pairs, alors que le tutorat s'applique dans une relation individuelle selon Bédouret (2003, p. 9). Le tutorat est, par ailleurs, pour l'auteur, lié aux conjonctures politiques qui ancrent l'éducation dans la "personnalisation et l'individualisation de l'aide" (*Ibid.*).

Si les acteurs du domaine s'accordent pour attribuer une définition générique au terme *tutorat*, c'est-à-dire une relation d'aide entre deux personnes dans une situation d'apprentissage, la provenance du terme en lui-même n'appelle pas la même adhésion. Par exemple, pour Depover (dans AUF, Agence Universitaire de la Francophonie, 2013, p. 77), le mot trouve son origine dans le vocable anglais de *tutor*. Pour De Lièvre et al. (2005, p. 3), le nom vient du latin *tutor*, *tutrix* qui signifie défenseur, protecteur ou gardien. Les auteurs le renvoient, d'ailleurs, à la même signification que moniteur (*Ibid.*).

1.2.3. UNE PRATIQUE D'ENCADREMENT ÉPROUVÉE

Comme nous le voyons, le tutorat s'avère être une pratique très ancienne, maintes et maintes fois utilisée, à tous les niveaux académiques, selon des approches changeantes, mais en respectant toujours un même principe : une relation d'aide entre des personnes, l'une en sachant plus que l'autre (ou les autres). En conséquence, le tutorat évoqué appelle sans conteste un langage, des attitudes et des visées à caractère pédagogique, que ce langage concerne des domaines académiques ou méthodologiques, même si le paradigme pédagogique s'accorde avec les exigences de l'époque concernée. Ainsi, dépassant le cadre conceptuel du soutien à l'apprentissage, il s'agit d'une modalité pratique mise en place afin de faire progresser un individu dans ses apprentissages.

Cependant, en FAD, le tutorat montre des caractéristiques bien singulières, dues notamment aux nouvelles formes de médiatisation et de médiation. Plus qu'une personne ressource, le tuteur est transformé "un homme-orchestre" (Glikman, 2013), sur lequel reposent de multiples attentes.

1.3. LE TUTORAT EN FAD

Il s'avère que la littérature sur le tutorat en FAD est abondante (Rodet, 2010). Les recherches scientifiques ont progressivement attribué au tuteur des rôles et des fonctions plus précis afin que celui-ci puisse mener à bien sa tâche. Il est également vrai que les formations sont devenues de plus en plus autoportantes. Mais, les grandes lignes générales de soutien à l'apprentissage s'avérant trop conceptuelles et le problème de persévérance des étudiants en FAD se révélant récurrent, des études récentes se sont appliquées à mettre au jour les compétences que devraient détenir les tuteurs.

Ainsi, ce sont bien de réelles compétences communicationnelles et relationnelles dont le tuteur devrait faire preuve, car "la personne tutrice est une médiation humaine pour faciliter l'apprentissage (...)" (Glikman, 1999, dans Wion et Gagné, 2008, p. 5). Les tuteurs forment une nouvelle catégorie de travailleurs qui doivent, en conséquence, apprendre à intervenir à distance (Metzger, 2004, p. 18).

1.3.1. RÔLES ET FONCTIONS DU TUTEUR

Depover (dans AUF, 2013) indique que l'on rencontre, en général dans la littérature scientifique, quatre domaines d'interventions tutorales :

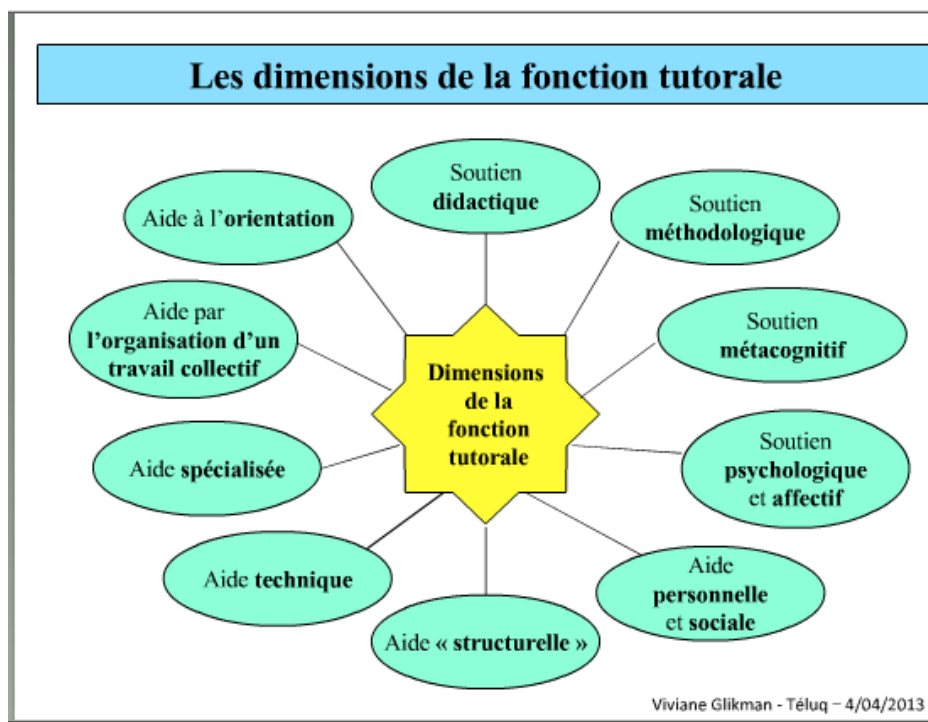
1. Tutorat pédagogique : Guider l'apprenant, étayer l'apprentissage, faciliter la structuration des contenus, animer les discussions, susciter et soutenir la réflexion métacognitive ;
2. Tutorat organisationnel : Répartition, division et planification du travail ;
3. Tutorat socioaffectif : Gestion des émotions, développement de l'estime de soi, valorisation du travail, maintien de la motivation ;
4. Tutorat technico-administratif : Aspects administratifs et techniques. (Depover, dans AUF, 2013, p. 78)

À noter que De Lièvre et al. (2005, p. 8) relèvent trois dimensions qui viennent s'ajouter aux précédentes :

1. Dimension praxéologique : "l'expérience pratique sur le terrain (pragmatisme, action, opérationnalité) comme élément majeur de l'espace de développement (G. Pineau)";
2. Dimension relationnelle : dimension "pratique réflexive" et d'intelligence relationnelle. "Il y a proximité relationnelle et distance réflexive";
3. Dimension temporelle : dimension espace-temps. Alternance entre pratique et réflexion (*Ibid.*).

Rodet (2010) et Glikman (2013) précisent, pour leur part, qu'il ne faut pas omettre la dimension institutionnelle du tutorat, puisque le tuteur se doit d'œuvrer au sein de l'institution qui l'emploie. Le tutorat s'avère être, en effet, un système intermédiaire entre l'institution et l'apprenant, autant qu'un intermédiaire entre le savoir et cet apprenant (Glikman, 2010, 2013). De surcroît, Glikman (2013) déplore quelque peu que le soutien administratif soit classé, par Deschênes et Lebel (1994), dans le domaine cognitif. Elle développe donc la fonction tutorale en plusieurs points, regroupés en soutien et en aide. Considérant que le tuteur est un "homme-orchestre", elle lui attribue davantage encore de rôles (fig. 1), notamment en subdivisant certaines des fonctions déjà établies par les précédents chercheurs. Par exemple, le tutorat pédagogique se décline en un soutien didactique, méthodologique et métacognitif.

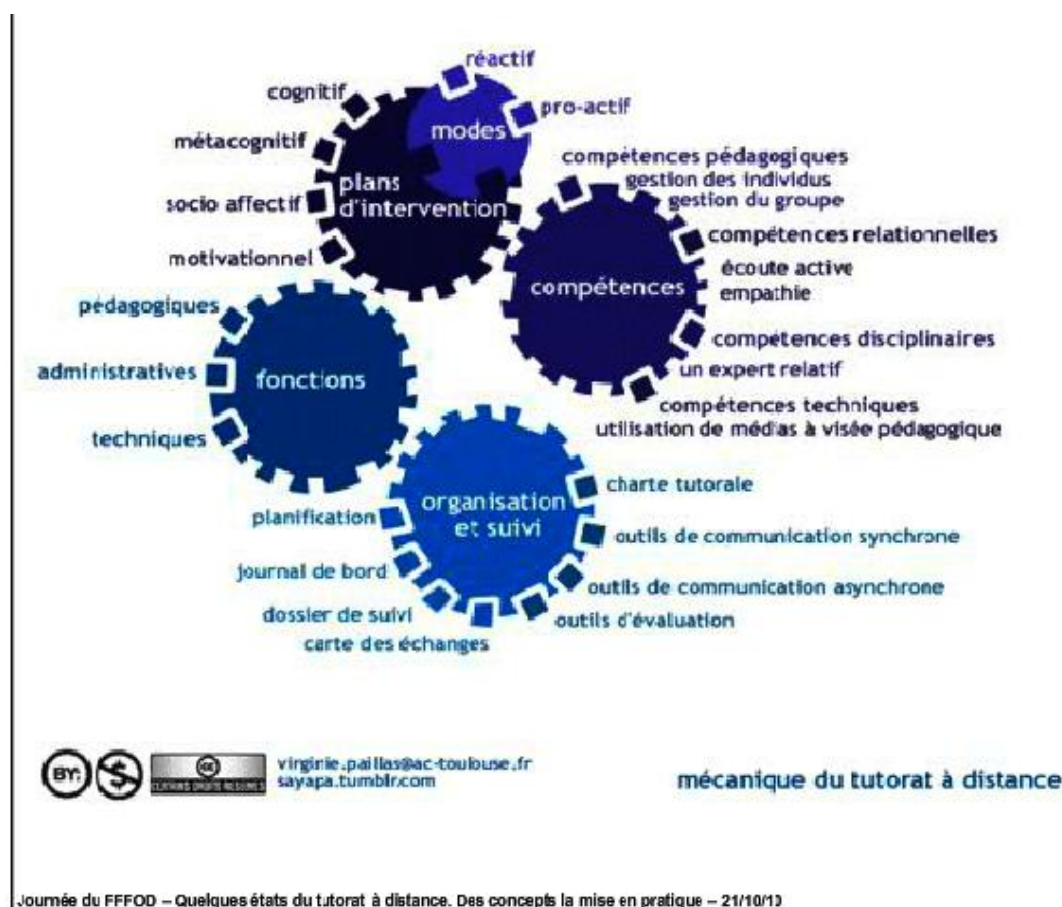
Figure 1 : Les dimensions de la fonction tutorale selon Glikman (2013)



Source 1 : Conférence Telug, Lien local

De son côté, pour clarifier ce que représentent la fonction des tuteurs et la charge qui pèse sur leurs épaules, Rodet (2010) propose un schéma, créé par une de ses étudiantes, intitulé *La mécanique du tutorat à distance*. Pour notre part, nous pensons que la représentation de Rodet offre l'avantage de relever, de façon la plus complète possible, tous les éléments qui incombent à la fonction du tuteur à distance. Ainsi, la *mécanique* proposée (fig. 2) imbrique les fonctions du tuteur, les plans sur lesquels il doit intervenir, les compétences qu'il doit détenir et l'organisation dont il doit faire preuve. En outre, concernant les plans d'intervention, Rodet mentionne les deux modes d'action possibles du tuteur : la proactivité et la réactivité.

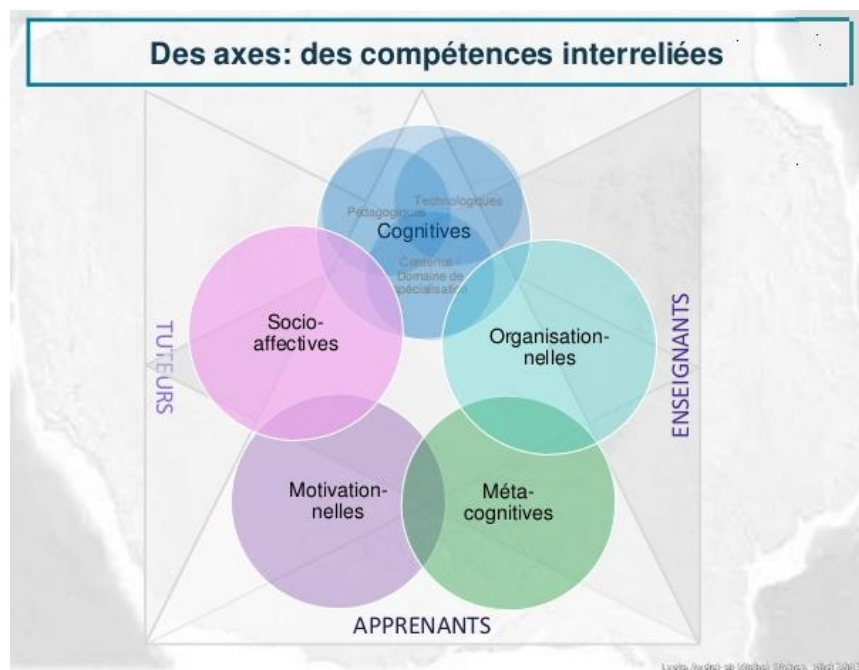
Figure 2 : La mécanique du tutorat à distance



Source 2 : <http://www.fffod.org/epresentations/tutorat-distance/rodet/>

Audet et Richer (2013, p. 9) insistent, quant à eux, sur la notion de compétences interreliées entre les acteurs de la formation à distance, c'est-à-dire les tuteurs qui encadrent, les étudiants qui apprennent et les enseignants qui élaborent les formations. Une compétence est définie comme "une capacité démontrée d'appliquer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour obtenir des résultats observables" (Commission européenne dans *Ibid.*). Pour tendre vers une plus grande efficacité des formations proposées et satisfaire les différentes dimensions du soutien à l'apprentissage, les compétences, qu'elles soient propres à un acteur ou communes à tous, doivent être développées en fonction des connaissances qu'elles réclament, sans omettre l'attitude qui s'y rapporte. Cette attitude exige communication, ouverture et humanité.

Figure 3 : Des axes : des compétences interreliées



Source 3 : Audet et Richer (2013, p. 9)

Pour engendrer des impacts significatifs chez les étudiants, Audet et Richer (2013), ainsi que De Lièvre (2003, dans Depover, 2011, p. 33) et d'autres (De Lièvre et al., 2005; Glikman, 2010, 2013; Rodet, 2010), mentionnent que le tutorat proactif s'avère être plus

efficace que le tutorat réactif. Toutefois, la "proactivité" semble difficile à mettre en œuvre en raison des disparités de temps et de disponibilité de la part des tuteurs (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2011; Dussarps et Paquelin, 2014).

À ce propos, Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2011) ont réalisé une étude quasi expérimentale, auprès d'étudiants et de tuteurs du Cégep@distance, afin de trouver une corrélation entre le sentiment d'auto-efficacité des étudiants et les modalités du tutorat individuel. Selon Bandura (2006, dans *Ibid.*, p. 9), "le sentiment d'auto-efficacité est spécifique à un domaine de tâche donnée (...)". Donc, les auteurs ont évalué deux dimensions du sentiment d'auto-efficacité : envers le cours et envers la formation à distance, cette dernière comprenant "la gestion du temps, la discipline, la régularité du travail et du cheminement, la gestion de sa motivation et les demandes d'aide au tuteur" (*Ibid.*, p. 9). Pour le cadre de l'étude, les tuteurs avaient suivi une formation spécifique pendant 6 mois. Ils avaient aussi reçu des consignes précises : offrir un contact de démarrage aux étudiants et initier un deuxième contact au bout de cinq semaines de cours (*Ibid.*, p. 13). Évidemment, ils n'étaient pas limités à ces deux seuls contacts.

Les résultats de l'étude montrent l'impact bénéfique du tutorat individuel sur les taux de persévérance et de réussite des étudiants (*Ibid.*, p. 14).

Les données provenant de l'environnement numérique d'apprentissage montrent que, pour les six cas d'abandon (parmi les 22 personnes interrogées en entrevue), les contacts avec les tuteurs par la messagerie étaient presque inexistantes (0 ou 1 contact). À l'inverse, dans le cas des personnes qui ont réussi le cours, les contacts avec les tuteurs étaient souvent nombreux, dépassant la vingtaine ou même la quarantaine. (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2011, p.17)

Plus les contacts sont nombreux, plus l'impression de contact est aisée et la satisfaction envers le cours s'en trouve renforcée (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2011, p. 18). Toutefois, les étudiants avouent chercher également du soutien vers des personnes de l'entourage, que ce soutien soit motivationnel ou cognitif (aide pour les devoirs par exemple) (*Ibid.*, p. 19). L'étude des chercheurs conclut qu'il est "possible d'établir un lien entre les interventions de tutorat individuel et la persévérance" (*Ibid.*, p. 18), ce qui amène à penser

qu'il est aussi possible de prévenir l'abandon des étudiants par un tutorat individualisé approprié (*Ibid.*). Les tuteurs peuvent influencer la persévérance de leurs étudiants, de façon nettement plus probante, s'ils adoptent un comportement proactif (*Ibid.*, p. 20). Ce constat est également soutenu par l'étude de Dussarps et Paquelin (2014) qui souligne qu'il existe des liens forts entre le manque de disponibilité de la personne ressource (un enseignant dans le cas des étudiants français de l'étude) et les abandons des étudiants sondés, surtout si les attentes initiales de ces étudiants étaient élevées. Les auteurs révèlent, également, que les étudiants québécois de l'étude qui se sentaient démotivés "auraient attendu des échanges plus fréquents et plus de confiance" de la part de leur tuteur (*Ibid.*, p. 7).

Il en va donc du savoir-faire, mais aussi du savoir-être du tuteur, pour s'engager dans une relation significative, ce qui demande de grandes qualités humaines. En fait, cette compétence pourrait être identifiée à un acte d'amour (Denys, 1997, p. 25). "La personne aimante seule change les autres, en les ramenant à eux-mêmes, en les aidant à mieux vivre leur aventure, en créant un climat où tous les êtres se sentent bien d'être pleinement eux-mêmes" (Gaboury, dans Denys, 1997, p. 25). L'amour du métier et de la relation avec autrui, la disponibilité, l'empathie sont certaines des qualités qui doivent habiter les tuteurs et qui devraient réussir à transparaître malgré la distance.

En conséquence, il est avéré que le tuteur doit être doté de compétences, dont des compétences relationnelles. Ces dernières maintiennent ou augmentent le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant et elles agissent, de fait, sur la motivation de celui-ci. Elles comblent le déficit socioaffectif créé par la distance. Si Glikman (2013) avance que cela dépend du profil de l'étudiant, Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2011) démontrent l'impact bénéfique d'un tutorat individuel soutenu.

1.3.2. COMPÉTENCES RELATIONNELLES NÉCESSAIRES

Les étudiants à distance reconnaissent, massivement, l'utilité de l'accompagnement des tuteurs pendant leur formation. Pourtant, nombre d'entre eux se plaignent de leur manque de disponibilité et d'écoute (Dussarps et Paquelin, 2014, p. 7; AUF, 2007, p. 8). Même si,

comme nous l'avons vu, il incombe au tuteur d'assumer une aide socio affective et psychologique, des études ont montré que celui-ci intervenait surtout comme un expert de contenu et un correcteur de travaux (Gagné et al., 2000; Deschênes et al., 2004). De plus, tous les tuteurs ne se dévouent pas de la même manière envers leurs étudiants. Cela peut s'expliquer par un facteur non négligeable, que nous ne développerons pas dans cette étude, qui influe certainement sur la disponibilité et l'engagement des tuteurs. En effet, les tuteurs de l'étude de l'AUF (2007), par exemple, ne bénéficiaient pas d'un statut socioprofessionnel alléchant.

L'activité de tutorat est donc majoritairement confiée à des personnes qui possèdent une expertise de haut niveau, mais le statut de cette activité est secondaire à leur activité principale. Seuls 5 tuteurs (7.5%) exercent cette fonction à titre d'activité professionnelle principale. Plus de la moitié des formations (60.9%) rétribuent leurs tuteurs sous forme d'heures complémentaires à une activité principale. (AUF, 2007, p. 13).

Malgré tout, le tuteur idéal devrait allier, à la fois, des compétences disciplinaires et technologiques et des compétences relatives aux relations humaines (Audet, 2009) et des qualités de l'ordre du psychologique (Glikman, 2010). En effet, les compétences relationnelles sont nécessaires au tuteur pour mener à bien sa tâche, notamment celle du soutien socioaffectif (Rodet, 2011; Glikman, 2010, 2013; Audet et Richer, 2013). Glikman (2010) dira, à peu près dans ces termes, dans une entrevue : "je ne suis pas sûre que tout enseignant devrait être enseignant. (...). On peut dire la même chose pour les tuteurs".

Nous allons décomposer les compétences relationnelles en compétences humaines et de savoir-être et en compétences communicationnelles.

1.3.2.1. Des compétences humaines et de savoir-être

On entend par compétences humaines les qualités liées à la capacité d'écoute et d'empathie. Quant au savoir-être, il se manifeste par une attitude d'accueil et d'accompagnement de l'Autre. Le savoir-être doit être considéré comme le prolongement des compétences humaines. C'est l'attitude qui cimente la compétence (Commission européenne dans Audet et Richer, 2013, p. 9).

Le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller ; prévoir les difficultés à venir ; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs (...) (Jacquinot, 1999, dans Alava et Pruvost-Safourcade, 2008, p. 6).

Pour Audet et Richer (2013, p. 13), le tuteur devrait mettre en œuvre les trois P : Patience, Passion et Proactivité. Il faut "voir le tutorat comme un acte d'écoute, de communication, d'appréciation, d'accompagnement et de guidance" (*Ibid.*, p. 14; Glikman, 2013). Il faut être disponible et rapide dans les rétroactions, signalent les auteurs. Selon Gendron (dans Audet, 2009, p. 47), les tuteurs doivent faire preuve de patience, d'écoute, d'assiduité et de capacité d'adaptation. Pour d'autres, le tuteur doit faire preuve d'empathie (Rodet, dans Audet, 2009, p. 48).

Ces quelques phrases montrent que ces qualités sont attendues de la part d'un tuteur : le tuteur doit..., ce qui présuppose qu'elles ne sont pas forcément toujours mises en application. D'ailleurs, l'étude de l'AUF (2007, p. 16; annexe 1 et 2) montre que 32,8% des tuteurs contactent personnellement, fréquemment, leurs étudiants pour les encourager ou les complimenter et 29,9%, très souvent, 25,4% le font parfois, 9% jamais et 3% rarement. Les chiffres révélant une intention bienveillante de la part des tuteurs ne représentent qu'un peu plus de la moitié de l'ensemble. On retrouve globalement les mêmes proportions en ce qui concerne la demande "Susciter chez l'apprenant l'autoquestionnement et l'analyse de ses propres processus d'apprentissage" (AUF, 2007, p. 15). Dussarps et Paquelin (2014, p. 7) révèlent, quant à eux, que 86% des étudiants de leur étude souhaitaient l'établissement d'une relation de confiance avec leur personne ressource et ils n'ont été que 58% à avoir eu le sentiment de l'existence d'une relation.

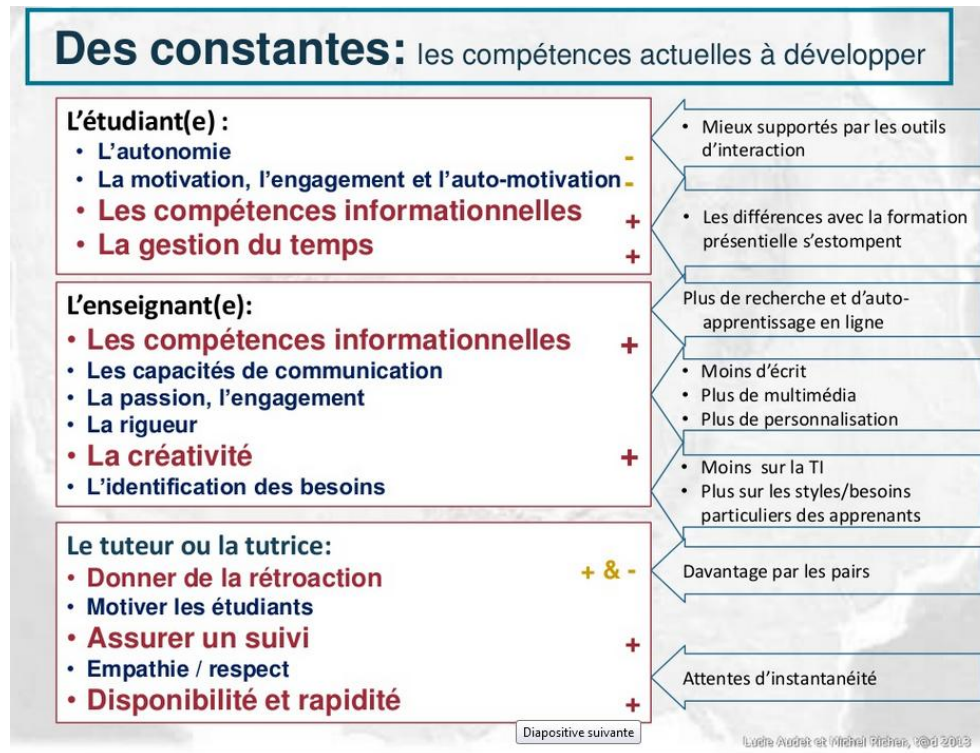
Prendre l'initiative de certaines interventions, ce qui est appelé la proactivité, favorise les apprentissages (Quintin, 2007, p. 2; Glikman, 2013; Denis, 2003). La proactivité peut être ciblée sur l'organisationnel, le pédagogique ou le socioaffectif (*Ibid.*, p. 3).

L'étude de Quintin (2007, p. 7) montre que les interventions proactives des tuteurs ciblées sur une composante sont plus efficaces que des interventions non ciblées. Cette même étude prouve que "la modalité proactive ciblée sur les composantes socioaffectives d'intervention a permis aux étudiants d'obtenir les résultats les plus élevés" (*Ibid.*, p. 9). Par ailleurs, "les tuteurs disposant d'une plus grande expérience pédagogique semblent avoir été plus efficaces lorsqu'il s'est agi d'accentuer une composante d'intervention" (*Ibid.*, p. 8). Les interventions proactives s'avèrent être plus efficaces que les interventions réactives. Néanmoins, Rodet (2008, p. 5) modère cette nécessité de proactivité en fonction du genre d'étudiants. Pour des étudiants autonomes, des "déterminés", comme le mentionne Glikman (2009, 2013) ou des "indépendants", il ne serait pas nécessaire que le tuteur aille au-devant d'eux. À l'inverse, les étudiants plus "désarmés" (Glikman) nécessiteraient un fort soutien. Pour notre part, nous pensons que les étudiants plus fragilisés appellent de fait un soutien. Pour autant, les étudiants dits plus forts cachent, peut-être, parfois, des doutes et des craintes que seule une relation plus empathique peut repérer. Un tuteur proactif peut alors adopter une attitude de présence subtile afin de maintenir la motivation (Denis, 2003, p. 49).

Relevons cependant un point intéressant soulevé par l'étude de l'AUF (2007) et mentionné lors de la conférence de Glikman (2013). Les tuteurs semblent relativement désarmés lors de tensions, de conflits ou de malentendus. Par exemple, à la question "Aider les apprenants à résoudre un conflit interpersonnel ou à lever un malentendu", les tuteurs n'interviennent jamais pour 32,8% d'entre eux, rarement pour 20,9%, parfois pour 19,4% (AUF, 2007). Bien que cette question concernait des interventions collectives, lors de la conférence de Glikman, des tuteurs avouaient être mal à l'aise devant certains comportements d'étudiants peut-être plus insistants ou prompts à revendiquer.

Si l'étude de l'AUF (2007) tend à prouver par ses statistiques que les tuteurs agissent sur les trois niveaux : pédagogique, socioaffectif et organisationnel (p. 16), nous estimons, pour notre part, qu'elle n'est pas probante sur l'aspect socioaffectif. D'ailleurs, Audet et Richer (2013) relèvent les compétences qui doivent être encore travaillées : rétroaction, suivi, disponibilité et rapidité, ce que met en évidence le tableau ci-après (fig. 4).

Figure 4 : Des constantes : les compétences actuelles à développer



Source 4 : Audet et Richer, 2013, p. 18

Les tuteurs de l'étude de l'AUF (2007, p. 20) estiment que "faire preuve d'empathie" est *important* à 43,8%, contre seulement 12,5% qui trouvent cela *indispensable*. "Être proactif" est *important* pour 42,4% d'entre eux, contre 10,6% qui estiment cela *indispensable*. Les étudiants, pour leur part, pensent qu'il est *indispensable* que les tuteurs soient empathiques pour 19,4% contre 38% qui trouvent cela *important*. La proactivité est *très importante* pour 37,3% d'entre eux.

C'est en partie en référence à l'approche interactionniste que nous pouvons comprendre, croyons-nous, les compétences humaines et de savoir-être du tuteur. En effet, il est question, selon cette approche, d'établir et d'entretenir des relations avec autrui (Loisier, 2014, p. 24), de créer un mouvement qui engage les individus, de générer une dynamique de l'activité.

Si nous n'étions pas capables de prendre en considération l'esprit de l'autre, sa capacité à interpréter notre comportement et à produire du sens, il n'y aurait pas d'interaction. La relation à l'œuvre dans l'interaction est en dernier ressort une relation mentale, la capacité à partager des croyances et des représentations. (d'après Goffman, dans Bonicco, 2007, p. 21)

"Goffman soutient que les interactions sociales sont régies par des codes ou des rituels qui déterminent les comportements individuels" (Régner et Pradeau, 2009, paragraphe 5.6). Mais, Goffman s'attache surtout à rendre explicite ce qui paraît relever de la routine et du sens commun dans les interactions (Bonicco, 2007, p. 47). En fait, des gestes que l'on pose ou des paroles que l'on prononce, en présence d'autrui, sont tellement ancrés socialement que l'on n'y prête plus attention, comme par exemple s'excuser ou saluer (*Ibid.*). Il en va de même pour les postures adoptées selon les circonstances.

Cette parenthèse sur l'approche sociologique de Goffman est intéressante à exploiter dans le cadre de la FAD. En effet, dans ce contexte, les interactions méritent réflexion et attention, afin que les acteurs concernés (tuteurs et étudiants) s'inscrivent et se comprennent mutuellement dans le rôle qui leur est socialement attribué par le contexte imposé de la formation à distance. Il serait sans doute possible d'instaurer, dans ce cadre particulier de la FAD, un *sens commun* partagé entre les participants qui rendrait compréhensibles, à leurs yeux, les modalités des interventions.

Le sens commun doit se comprendre comme un ensemble de représentations collectives assurant :

- le partage du même idiome rituel qui rend capable d'attribuer la même signification aux actions. Les participants à l'interaction interprètent les comportements de la même manière;
- le partage de la même syntaxe qui rend capable de produire par son propre comportement des énoncés cohérents. Le sens commun doit être qualifié dans le même temps de sens pratique. Chacun sait se comporter en fonction des exigences de la situation, exigences qui existent sous la forme d'attentes normatives. (d'après Goffman, dans Bonicco, 2007, p. 54)

Les tuteurs admettent implicitement la dimension opératoire de leur fonction. Ils s'engagent assez massivement pour répondre aux besoins cognitifs et organisationnels de leurs étudiants. Néanmoins, d'après nos constatations, ils ne paraissent pas, pour certains

d'entre eux, aptes à déployer la dimension relationnelle, sans pour autant en être dénués de conscience. Ils ne sont donc peut-être pas armés pour le faire et ne disposent pas de *rituels* ou de *codes* pour accomplir cette mission.

1.3.2.2. Des compétences communicationnelles et de savoir-dire

On entend par compétences communicationnelles les qualités liées à la capacité d'engager le dialogue avec l'Autre. Quant au savoir-dire, c'est la faculté de s'exprimer avec clarté et concision. Le savoir-dire, dans le cadre de cette étude, se manifeste davantage par l'écrit que par la parole. Il doit être considéré comme le prolongement des compétences communicationnelles. Comme précédemment, c'est l'attitude qui cimente la compétence (Commission européenne, dans Audet et Richer, 2013, p. 9).

Quelle que soit l'organisation d'une formation, à distance ou en présence, les compétences en communication sont primordiales. En effet, que les pratiques pédagogiques soient médiatisées ou non, les interventions proviennent avant tout de personnes (Alava et Pruvost-Safourcade, 2008; Tardif et Karsenti, 2001; Basque, 2000, dans Denis, 2003, p. 14). "(...) la pédagogie est d'abord et avant tout une activité sociale et communicationnelle" (Tardif et Karsenti, 2001, p. 93). Les formations en ligne s'avèrent être de plus en plus autoportantes et leur qualité permet à l'apprenant d'apprendre de façon autonome. Le tuteur reste donc le seul intermédiaire humain entre le savoir et l'apprenant. C'est lui qui "humanise" la formation (Alava et Pruvost-Safourcade, 2008, p. 2).

Enseigner, c'est informer, mais c'est aussi savoir communiquer. Communiquer, c'est émettre un message et recevoir une réponse en retour... mais ce qui caractérise vraiment la communication pédagogique c'est qu'il ne s'agit pas d'une simple émission, diffusion de messages, mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner- apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur... (Marguerite ALTET - La Formation professionnelle des enseignants, PUF Ed., dans CUEEP, n.d.)

Le tuteur ne détient pas de prérogatives d'enseignement à la manière d'un enseignant en classe. Il est néanmoins un expert de contenu et il est le référent de l'étudiant. À ce titre, nous estimons qu'il devrait être encouragé à établir une communication pédagogique. Comme

le mentionne Altet (dans CUEEP), ci-dessus, le tuteur ne délivre pas seulement des messages à l'intention de ses étudiants, il doit engager un processus interactif qui favorise l'apprentissage.

Au sommet de la pyramide, il y a le tuteur passionné. Ce tuteur-là, il annote tes travaux de commentaires pertinents, et quand tu lui téléphones pour lui poser une question, miracle : il se transforme. Il se met à parler du cours et de la matière avec un tel intérêt qu'il te donne le goût d'étudier dix fois plus. Il te donne le goût de persévérer... Le tuteur passionné, c'est l'espèce rare. (Étudiante Katia, dans Audet, 2009, p. 50)

Bien que le terme *tutorat* s'accorde avec le paradigme constructiviste, nous croyons, à l'instar de Loisier (dans Tutorales, 2010), que la fonction de tuteur et d'enseignant se confond et nous croyons que cette appellation de *tuteur* est réductrice, malgré les nombreux rôles qui lui sont confiés. En fait, nous pensons qu'il est paradoxal de lui assigner autant de rôles et de fonctions et de ne pas lui demander d'agir comme un enseignant ou un formateur (terme plus adéquat en formation pour adultes). En effet, vecteur de la relation pédagogique, le tuteur est, sans nul doute, un passeur qui permet de se rendre d'un bout à l'autre du cours ou de la formation. Faut-il encore qu'il en ait cette conscience et qu'il soit, également, reconnu comme tel socialement.

La distance imposée par le mode de formation de la FAD ne devrait pas admettre des acteurs concernés (tuteur et étudiants) de se "cacher" derrière une technologie et d'agir de façon anonyme. Il a beaucoup été question des étudiants dans les recherches passées, et encore actuelles, en ce qui concerne leur autonomie, mais aussi leur profil d'apprenant, leur personnalité, leur projet, leur volonté, etc. Les recherches se sont également attardées à expliquer les rôles et les fonctions des tuteurs. Mais, il est peut-être nécessaire d'affiner les modalités d'intervention de ces derniers et d'apporter des pistes concrètes à leurs interventions. Par exemple, Richer (dans Tutorales, 2008, p. 25) explique qu'il est possible de fournir une rétroaction, ne serait-ce qu'un accusé de réception d'un message, dans les 24 à 48h, si ce n'est presque à réception. Sans principes à respecter, le tuteur "risque de ne pas bien se rendre compte de sa mission et de négliger certains aspects de son travail (...)" (Denis, 2003, p. 17). L'art du tuteur serait de pouvoir transcender l'écran de l'ordinateur pour

s'imaginer en interaction directe avec l'étudiant. Ainsi, le tuteur doit savoir jouer avec la distance que creuse l'ordinateur (Glikman, 2013).

Il est cependant clair qu'en FAD la spontanéité de la communication disparaît derrière le dispositif technologique et "l'acte de communiquer devient intentionnel" (CUEEP, n.d.). C'est justement cet aspect intentionnel qui devrait encourager les tuteurs, nous le croyons vraiment, à réfléchir aux actions de soutien les plus efficaces possible en fonction des besoins particuliers des apprenants, à s'appliquer à être cohérents entre la nature de leurs interventions et les outils utilisés, à apporter du soin à la rédaction de leurs messages (Glikman, 2012, p. 48). En outre, en pédagogues avertis, ils devraient méditer régulièrement sur leur propre pratique (*Ibid.*).

Il est évident que le média le plus utilisé, en FAD, reste l'écrit dont l'intérêt premier est qu'il est pensé et réfléchi (CUEEP, n.d.), mais il appelle clarté et cohérence pour éviter les ambiguïtés et les malentendus.

Objectivement en FAD, on est restreint dans les types de communication. Cette pauvreté doit être l'occasion pour les pédagogues de réfléchir à leur optimisation : bien différencier les usages, bien les spécifier et recommander leur utilisation : écrit et sous quelle forme (rédaction, message commentaire, réaction 'à chaud') orale, visuelle et gestuelle. (CUEEP, n.d.)

Le courriel s'avère être le moyen d'intervention le plus utilisé par les tuteurs de la Télunq (97%) (Rodet, 2011), ce que confirme l'AUF pour les tuteurs de son étude (2007, p. 17). Le forum s'impose comme un mode de communication également privilégié (Rodet, AUF), à hauteur de 68% des utilisateurs pour les tuteurs de la Télunq. Le téléphone se place à la troisième position avec 66% d'utilisateurs (Rodet, 2011). À noter, toutefois, que les tuteurs de l'étude de l'AUF n'étaient que très parcimonieusement rétribués, voire pas du tout, pour leurs moyens de communication.

Pour communiquer adéquatement, la maîtrise de la langue s'avère être indispensable (Audet et Richer, 2013, p. 16). Toutefois, les moyens de communication sont à adapter aux besoins de la situation. Le téléphone resterait donc un outil à ne pas abandonner au profit du tout virtuel. En conséquence, lorsqu'un tuteur prend en charge un étudiant, c'est

majoritairement par écrit que la relation va s'établir et derrière chaque mot inscrit et chaque phrase seront cachées une attitude et des intentions de la part des correspondants. Nous croyons qu'une attention toute particulière doit être apportée à la rédaction de ces messages, autant qu'à leur lecture pour éviter tout malentendu. En outre, nous pensons pratiquement indispensable de compléter certaines interventions par un usage judicieux du téléphone, car seule une conversation orale peut lever des mésinterprétations.

1.3.3. *DES INDISPENSABLES COMPÉTENCES*

Comme l'enseignant, le tuteur devrait être un excellent communicateur, polyvalent dans différents moyens de communication (Audet, 2009, p. 55). En outre, il doit savoir établir des rapports de proximité avec ses étudiants (Richer, dans Tutorales, 2008, p. 23), afin de développer une relation certaine de confiance. Expert de contenu et correcteur de travaux, d'une part, le tuteur devrait être, également, et idéalement, un pédagogue passionné par son travail, attentif envers ses étudiants, proactif de préférence, mais, au minimum, promptement réactif. Il faut que le tuteur "fasse sienne cette conception du tutorat qui repose, au-delà des compétences disciplinaires, sur de l'empathie et une volonté affichée de vouloir accompagner au mieux l'étudiant dans sa démarche" (*Ibid.*, p. 24). Évidemment, on ne peut occulter que les étudiants sont à même de révéler des comportements paradoxaux envers leur tuteur : envie de soutien sans oser le demander ou pas envie, etc. Par contre, se questionner sur sa fonction, sur son accessibilité, sur ses valeurs ("empathie, respect, qualité de la présence transactionnelle"), sur sa passion (Audet et Richer, 2013, p. 14), encouragera le tuteur à développer ses compétences relationnelles et communicationnelles. "Cette part de soi qui s'expose à distance passe essentiellement par l'écrit, contrairement à ce qui se passe en présentiel" (Régner et Pradeau, 2009, paragraphe 5.5). Ceci implique une certaine aisance rédactionnelle, pour la cohérence et la clarté des messages, pour oser des formes d'écriture peut-être non conventionnelles, tels l'humour ou une sorte de familiarité, pour créer les liens qui diminuent l'effet de distance. Cela passe, sans doute, par l'élaboration d'un *sens commun* à mettre en place dans les correspondances écrites.

1.4. CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Cela ne fait aucun doute : le soutien à l'apprentissage est indispensable en FAD, car si les chercheurs en FAD insistent sur l'autonomie de l'étudiant, cette capacité demandée à tous les individus est absente chez la majorité d'entre eux (Linard, 2006). "Seuls peuvent y répondre spontanément les heureux dépositaires du style cognitif dit "autonome", du type "je fais tout, tout seul, et je le fais bien", qui ne représentent qu'un faible pourcentage de la population" (*Ibid.*). Ainsi, ce soutien passe, de manière quasi indispensable, par le tutorat qui permet la mise en relation de personnes dans le but d'une progression des apprentissages. En conséquence, le tutorat, plus qu'une notion conceptuelle, s'avère relever de l'acte pédagogique à part entière, d'ailleurs éprouvé depuis des siècles. Cet acte appelle un langage, des attitudes et des compétences pour le servir au mieux. Cet acte, porté par le tuteur, favorise la persévérance de l'étudiant parce que ce dernier sent qu'il construit une vraie relation dans ses interactions, ce que préconisait déjà Shin (2002), par exemple. Il incombe donc au tuteur de détenir des compétences relationnelles et communicationnelles pour mener à bien cette tâche qui lui est confiée. Même s'il est vrai que chaque tuteur possède sa personnalité et son style propres (AUF, 2007), il lui appartient de fournir à l'étudiant le *soutien social perçu*¹ indispensable à la réussite de celui-ci (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007, p. 18).

¹ Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007, p. 18) distinguent le *soutien social perçu* du *soutien social procuré*. En effet, le *soutien social procuré* s'obtient grâce à la fréquence des contacts qui matérialisent la relation avec autrui et qui s'affichent tel un réseau social. Très souvent, c'est ce terme qui est utilisé afin d'endiguer l'éventuel sentiment de solitude de l'étudiant, en lui procurant une relation avec autrui. A contrario, "le *soutien social perçu* comprend la disponibilité (fait de percevoir un certain nombre de personnes de l'entourage comme susceptibles de fournir une aide en cas de besoin) et la satisfaction, qui correspond à la qualité perçue de cette aide" (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007, p. 18). Il s'en suit que, par exemple, le soutien familial perçu comme satisfaisant aurait un effet bénéfique sur les étudiants (*Ibid.*).

En conséquence, pour être efficace, le tutorat doit être structuré et accompli soigneusement; les tuteurs doivent être conscients de ce qui aide ou pas les apprenants placés sous leur tutelle (Walberg, dans Topping, n.d., p. 3).

Comme nous l'avons succinctement démontré, les recherches scientifiques se sont beaucoup penchées sur les 5W : what, where, who, whom, why (quoi, où, qui, à qui, pourquoi). Elles ont progressivement évolué, mentionné l'importance du tuteur et établi ses rôles et ses fonctions, ô combien complexes d'ailleurs. Mais, elles ne semblent pas avoir trouvé de solution pour le **comment**, c'est-à-dire comment opérationnaliser les interventions des tuteurs auprès des étudiants. Elles ne semblent pas sortir des globalités et des concepts pour proposer des modalités concrètes et applicables sur le terrain par les acteurs concernés, excepté le contact de démarrage et le temps imparti pour les rétroactions (tuteurs de la Télug).

Ainsi, comment faire pour que le tuteur remplisse efficacement sa mission de pédagogue et qu'il le fasse en conscience? Que doit-il écrire, puisque nous avons vu que le courriel s'avère être le moyen de communication le plus usité, pour que ses messages participent non seulement à la progression des apprentissages des étudiants, mais également à leur satisfaction personnelle? Qu'est-ce qui rend, concrètement, un tuteur apprécié de ses étudiants? Car, ne nous leurrions pas, certains sont mieux perçus que d'autres et ceux qui sont efficaces épanouissent leurs étudiants. Par exemple, en nous remémorant notre passé d'élève ou d'étudiant, en discutant avec des collègues ou des amis, ne sommes-nous pas à dire et reconnaître, parfois, qu'avec tel ou tel enseignant, nous avons réalisé des miracles alors qu'avec d'autres, on avait du mal à suivre?

1.5. OBJECTIF ET QUESTION DE RECHERCHE

Finalement, l'objectif de notre recherche s'énonce ainsi : repérer les interventions pédagogiques des tuteurs qui ont été considérées comme les plus favorables et influentes par les étudiants concernés. Puisque les interventions tutorales s'effectuent majoritairement par écrit, notre question de recherche peut se poser ainsi : comment le tuteur doit-il concevoir et rédiger les messages qu'il adresse à ses étudiants afin de répondre au mieux aux objectifs d'apprentissage fixés et susciter la meilleure adhésion possible?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Nous l'avons vu dans le chapitre 1, les recherches dépeignent un tuteur idéal qui devrait être pourvu de nombreuses qualités et compétences et dont les rôles et les fonctions se sont affinés, mais également complexifiés, au cours des recherches. Malgré cela, les tuteurs semblent devoir encore parfaire leurs interventions, car les étudiants nourrissent, en grand nombre, des attentes assez élevées envers leur tuteur. Il appert, cependant, que les tuteurs québécois paraissent davantage donner satisfaction à leurs étudiants que les enseignants français et que les étudiants québécois semblent plus modérés dans leurs attentes que leurs homologues d'outre-Atlantique (Dussarps et Paquelin, 2014).

Nous allons, dans ce chapitre, exposer notre vision de la relation individuelle entre le tuteur et l'étudiant. Nous allons entrevoir cette dernière sous un angle plus réduit que ce que nous avons décrit au chapitre 1. S'attarder sur ce nouvel angle permet d'insister sur le caractère primordial de la relation tuteur/étudiant pour le soutien à l'apprentissage. Pour ce faire, il nous faudra, en quelque sorte, commencer par disséquer la relation afin d'en exposer les éléments qui nous paraissent essentiels. Nous dégagerons, dès lors, ce qui procure du sens à la relation et quels devraient en être les échanges pour qu'ils soient signifiants pour l'étudiant. Par la suite, nous soutiendrons des intentions pédagogiques liées au travail du tuteur. Nous considérons, en effet, qu'il revient au tuteur d'apporter un soin particulier à ses

interventions et que cela relève d'un travail à caractère pédagogique. Notre étude, abordée sous l'angle de l'analyse systémique et des sciences cognitives, se place résolument du côté des attentes de l'apprenant auxquelles le tuteur se doit de répondre.

Dans un premier temps, l'analyse systémique fonctionnelle situera la relation tuteur/étudiant telle que nous la concevons. Dans un deuxième temps, sous ce même éclairage, nous explorerons la dynamique du système dégagé. En troisième partie, l'approche systémique des relations et des communications nous éclairera sur le sens de cette relation tuteur/étudiant. En quatrième partie, nous exposerons les caractéristiques de cette relation pour qu'elle soit efficiente. Enfin, en dernière partie, l'enseignement explicite, dit "instructionniste" (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) nous fournira des critères afin d'observer des stratégies pédagogiques efficaces.

2.1. L'ENSEMBLE TUTEUR/ETUDIANT : UN SYSTEME PARTICULIER

Comme en contexte traditionnel (en classe) et comme une évidence, la relation tuteur/étudiant n'est motivée que par la seule présence du cours suivi par l'étudiant pour lequel le tuteur est responsable de l'encadrement. Nous utilisons le mot *cours* de façon générique; il peut s'agir d'une formation ou de toute autre situation équivalente. De fait, il n'existe pas de rapprochement entre un tuteur et son étudiant s'il n'y a pas conjointement une situation d'apprentissage au cours de laquelle un acteur aide l'autre. Toutefois, nous ne pouvons qualifier cette relation de tripartite puisque le tuteur n'offre pas l'enseignement : le cours ne transfère pas par le tuteur. D'ailleurs, Keegan (1986, dans Simonson et al., 1999) ne dit-il pas que les termes *enseignement* et *à distance* sont en contradiction? Nous avons donc une relation bipartite et nous utiliserons l'analyse systémique pour la souligner. Cependant, en premier lieu, nous expliquerons le contexte et le processus de notre réflexion. Nous pourrons alors, en second lieu, proposer notre démonstration.

2.1.1. CONTEXTE

Il pourra paraître étrange, pour le lecteur, que nous adoptions l'approche systémique non pas pour envisager la complexité du système FAD, mais, au contraire, pour "isoler" de la FAD la relation tuteur/étudiant. Cela peut même se concevoir comme paradoxal, puisque la systémique s'emploie justement à ne pas détacher de l'environnement les phénomènes mis en jeu (Lapointe, 1993). D'ailleurs, Mucchielli (2005, p. 2) estime que le chercheur doit être prudent lorsqu'il utilise le terme "systémique". En effet, l'auteur mentionne que ce terme est parfois utilisé sans tenir compte de sa définition réelle et qu'il permet de classer un peu tout et n'importe quoi, à partir du moment où l'on envisage un ensemble d'éléments organisés en système. Mais, comme le mentionne Lapointe (1993), les situations complexes peuvent s'étudier selon différentes perspectives et sous différents angles. En ce sens, nous abordons la complexité à un niveau plus restreint que celui offert par la FAD.

Nous tenons donc à démontrer que la relation tuteur/étudiant s'explique par elle-même et s'étudie pour elle-même. Les relations humaines étant complexes, elles entrent dans les situations floues et changeantes qui ne produisent pas de relations causales, mais plutôt des relations de type circulaire (Lapointe, 1993), ce qui sied à l'analyse systémique. Cette dernière peut être considérée comme une approche scientifique à part entière lorsqu'elle travaille sur les relations et "plus spécialement sur la "signification des échanges" entre des acteurs humains participant d'un ensemble social déterminé arbitrairement" (Mucchielli, 2005, p. 2).

L'approche systémique est holistique, c'est-à-dire qu'elle appréhende les phénomènes complexes dans leur globalité (Lugan, 2005, p. 15). "L'intensité des échanges, mais aussi leurs incertitudes, mesurera, reflètera la complexité du système" (*Ibid.*). Toutefois, il n'est pas toujours aisé de définir le système, qui n'est pas à confondre avec la structure. Le système se compose d'une limite qui le sépare de son environnement ainsi que d'éléments reliés entre eux par des réseaux de communication (Bateson, dans Picard et Marc, 2013, p. 60). Le système présente donc une dynamique des processus (Lugan, 2005, p. 15). La structure, quant à elle, est composée d'un ensemble invariant d'éléments qui, eux, changent (*Ibid.*).

Lors de la première analyse, nous utiliserons l'analyse systémique appelée fonctionnelle par Mucchielli (2005). Cette approche appartient à Le Moigne, dans le "Nouveau discours de la méthode" et énonce certains principes :

- Le précepte de la pertinence: Convenir que tout objet que nous considérons se définit par rapport aux intentions implicites ou explicites du modélisateur...
- Le précepte du globalisme: Considérer toujours l'objet à connaître par notre intelligence comme une partie immergée et active au sein d'un plus grand tout...
- Le précepte téléologique: Interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement... Comprendre en revanche ce comportement et les ressources qu'il mobilise par rapport aux projets que, librement, le modélisateur attribue à l'objet...
- Le précepte de l'agrégativité: Convenir que toute représentation est simplificatrice, non pas par oubli du modélisateur, mais délibérément... (Le Moigne, 1977, dans Lapointe, 1992, p. 14),

Mucchielli (2005, p. 39) avertit que les préceptes de Le Moigne proposent une modélisation qu'il juge rigide, car trop formelle, qualifiée même par certains chercheurs "d'élucubration théorique" (*Ibid.*).

Toute modélisation, en effet, doit rejoindre le «modèle canonique» du «Système Global» et sa décomposition en sous-systèmes prédéfinis. Ces sous-systèmes restant cependant des «concepts imprécis» comme le dit d'ailleurs P. Delattre (in J. Lesourne, 1980 p. 61) . (Mucchielli, 2005, p. 39)

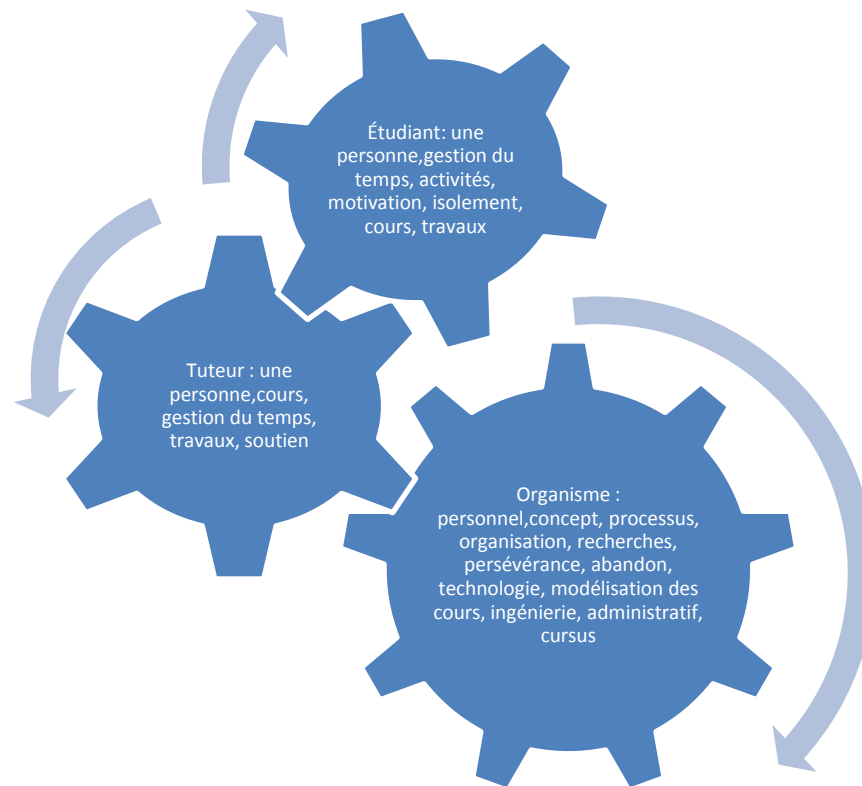
Néanmoins, ce procédé nous permet de nous préoccuper "des processus internes aux systèmes humains" (Mucchielli, 2005, p. 39). Nous "construisons" donc une réalité permettant de circonscrire notre étude. Nous allons proposer un modèle cognitif qui offre l'avantage de ne retenir que les éléments et les interactions les plus significatives du système (Durand, 2013, p. 61). Pour ce faire, nous allons décomposer le système général en sous-systèmes, à la façon un peu stricte, il est vrai, de l'analyse systémique fonctionnelle.

2.1.2. SYSTÈME TUTEUR/ÉTUDIANT

La FAD, en tant qu'institution, s'impose comme un macro-système dans la société. "Le système est un ensemble organisé de processus liés entre eux par un ensemble d'interactions à la fois assez cohérent et assez souple pour le rendre capable d'un certain degré d'autonomie" (Lapierre, dans Lugan, 2005, p. 15). En nous appuyant sur Durand (2013, p. 108), nous pourrions voir l'institution FAD comme un système politique, tel qu'Aristote l'envisageait, c'est-à-dire un système tendant vers un idéal et qui repose sur l'autonomie des acteurs et sur l'auto-organisation. Mais, l'institution FAD se place également comme la structure de la FAD en tant qu'organisation, par exemple la Téluc. Cette dernière s'envisage, dès lors, comme la structure de notre propre étude. En effet, elle possède un ensemble invariant d'éléments qui, eux, sont amenés à changer. Sans que la liste soit exhaustive, les éléments invariants se partagent entre les étudiants, les personnes ressources, les cours, l'administration, etc. (fig. 5). De la même manière, l'organisation se décompose elle-même en sous-systèmes. Par exemple, les cours sont modélisés de façon à se présenter autoportants et à faciliter l'autoconstruction des apprentissages par l'étudiant.

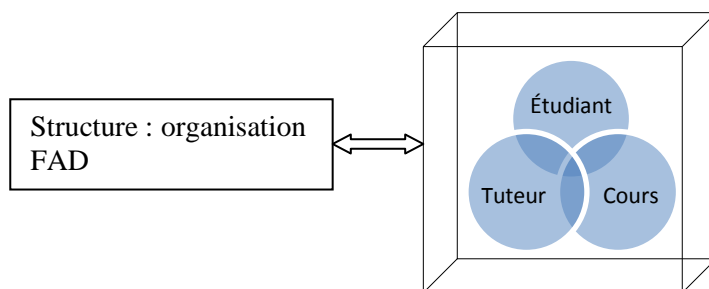
Ces sous-systèmes forment, cependant, un tout cohérent à l'intérieur des autres systèmes de la structure et ils conservent un certain degré d'autonomie : "l'autonomie d'un système signifiera que les processus à l'intérieur du système ne seront pas entièrement déterminés par des processus extérieurs au système, mais seront déterminés par l'ensemble de leurs interactions (...)" (Lugan, 2005, p. 16). Les rouages ci-dessous représentent le système FAD en tant qu'organisation et la FAD, en tant qu'institution, en est la structure. Ce système pourrait représenter la Téluc.

Figure 5 : Schéma simplifié du système de la FAD en tant qu'organisation



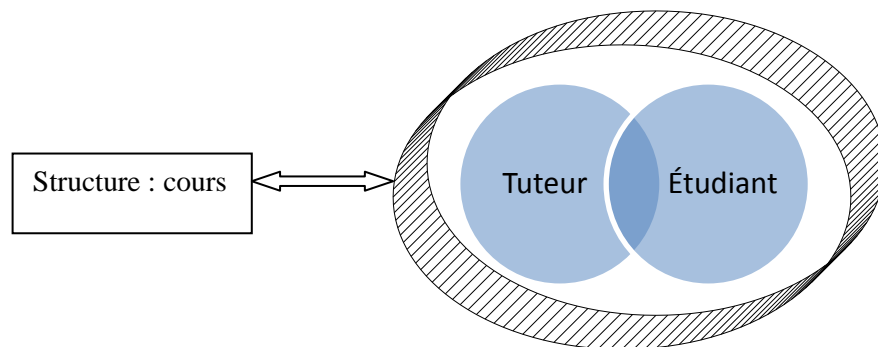
Tel que le conçoit la FAD et comme nous l'avons expliqué au chapitre 1, le soutien à l'apprentissage se comprend comme un système à relation tripartite dans lequel interviennent 3 éléments invariants : le cours, l'étudiant et le tuteur (fig. 6) et pour lequel l'organisation FAD serait la structure. Si l'organisation s'affiche comme la structure de ce système, elle est composée d'éléments invariants : distance, inscription, déroulement, modélisation du cours, modalités d'encadrement, etc. Dès lors, le soutien à l'apprentissage a cherché à pallier les problèmes issus de ces composantes ou a considéré les éléments internes au système par rapport à cette structure. Les rôles et fonctions du tuteur sont également énoncés en lien avec la structure. Ainsi, la relation tuteur/étudiant se trouve fortement influencée par des éléments extérieurs, occultant quelque peu les éléments de la relation qui lui sont propres.

Figure 6 : Sous-système : relation tuteur/étudiant/cours



Or, pour qu'il y ait vraie relation tripartite, il faudrait que le tuteur enseigne, ce qui n'est pas le cas. Par conséquent, si le cours s'impose comme le moteur de la relation tuteur/étudiant, mais que les connaissances qu'il porte ne sont pas dispensées par le tuteur, on peut donc imaginer un système réduit, dans lequel le cours deviendrait la structure (fig. 7). Nous pensons, en effet, qu'il est possible de considérer le cours comme la structure de la relation puisqu'il est un élément invariant. Quel que soit son contenu, sa présence est incontournable, car, sans lui, il n'y a pas de relations possibles. Appartenant à chacune des composantes du système (tuteur et étudiant), selon le degré d'autonomie de l'étudiant ou sa compréhension du cours, les relations tuteur/étudiant seront plus ou moins affectées.

Figure 7 : Sous-système : relation tuteur/étudiant



Nous avons donc bien un système matérialisé par le tuteur et l'étudiant, relié par des réseaux de communication, séparé d'un environnement cours et possédant un certain degré d'autonomie. Le système relation tuteur/étudiant est un système ouvert, mais également actif, puisqu'il peut potentiellement produire des effets sur l'environnement (Lugan, 2005, p. 21), c'est-à-dire sur la persévérance de l'étudiant, sa satisfaction, par exemple, ainsi que l'étude de Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2011) l'a mis au jour. De plus, ce système s'avère complexe puisque les variables sur lesquelles il travaille (des personnes) ne sont pas des variables stables (*Ibid.*, p. 20).

À l'heure actuelle, nous estimons que le système tuteur/étudiant puise son énergie dans son contexte, mais qu'il ne fonctionne pas selon certaines formes de régularité et de stabilité (Lugan, 2005). En fait, le système se nourrit des *intrants* dictés par l'organisation, mais il ne s'informe pas suffisamment sur ses propres comportements et ne crée donc pas de nouvelles informations qui permettraient de tendre vers une certaine régulation (*Ibid.*, p. 18). En d'autres termes, les tuteurs savent ce qu'il faut entreprendre comme type de relations (premier contact, présentation, rétroaction, etc.), ils connaissent leurs rôles et leurs fonctions, puisque les recherches ont établi ces dispositions, mais, sans doute, ne savent-ils pas comment agir efficacement pour favoriser la dynamique du système.

2.1.3. UN SYSTÈME AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS

Grâce à l'analyse systémique fonctionnelle, nous avons créé un "bébé système", selon l'expression (traduite) de Mèlèse (1972, dans Lapointe, 1992, p. XV), car, dans la réalité, les systèmes énoncés précédemment sont inséparables. Nous avons construit une réalité, "un "construit" théorique, une hypothèse, une façon parmi d'autres de concevoir les ensembles" (Lapointe, 1992, p. 16). Si cette démonstration semble n'apporter rien de nouveau quant à la nécessité du tuteur dans un parcours étudiant à distance, elle a souhaité placer la relation individuelle tuteur/étudiant au centre des préoccupations du soutien à l'apprentissage proportionnellement à un cours suivi. Pour autant, nous n'occultons pas l'environnement, mais nous en minimisons l'impact, à l'instar de Chen (1998, dans Dessus et Marquet, 2003, p. 11).

Nous sommes donc consciente que la modélisation proposée n'est que la transposition graphique d'une idée (Mucchielli, 2005, p. 40). Mais, notre objectif reste d'en cerner la dynamique. Ainsi, notre système maintenant "défini", nous pouvons nous attarder sur les flux produits à l'intérieur, notamment la transformation des intrants en extrants, ce qui est, d'ailleurs, caractéristique des situations d'apprentissage (Lapointe, 1993). Ces flux sont transportés par les réseaux de communication qui permettent les échanges.

2.2. LE SYSTEME TUTEUR/ETUDIANT : DES TRANSFORMATIONS

L'étude structurale du système tuteur/étudiant n'est pas nécessaire dans le cadre de notre étude. Nous savons qu'en FAD les réseaux de communication sont médiatisés et que le courriel reste le moyen de communication le plus utilisé entre le tuteur et ses étudiants. En revanche, c'est la dynamique créée par l'intermédiaire de ces réseaux qui nous préoccupe. Cette dynamique s'opère par la transformation des échanges (les flux) entre les éléments du système; transformation organisée pour répondre à des situations liées à l'apprentissage de l'étudiant. En effet, si l'étudiant s'adresse à son tuteur, c'est qu'il éprouve le besoin de combler une lacune, peu importe l'importance ou l'intérêt de cette dernière.

D'après Lapointe (1992, p. 17. 1993), la transformation des intrants en extrants s'avère être une condition *sine qua non* pour qu'un ensemble déterminé soit considéré comme un système. En effet, cette transformation caractérise le dynamisme du système. Dans notre système tuteur/étudiant, l'étudiant s'adresse à son tuteur lorsqu'il ressent un manque et qu'il s'attend à ce que son tuteur comble ce manque. De fait, dans cette situation, les intrants sont les situations problématiques de l'étudiant et les extrants seront les besoins "priorisés", selon le terme de Lapointe (*Ibid.*), dans l'idéal, comblés (nouveau savoir, savoir-faire). Toutefois, ce résultat implique, en éducation, trois démarches : la rétroaction, la régulation et le contrôle (*Ibid.*) pour réaliser ses objectifs.

2.2.1. RÉTROACTION, RÉGULATION ET CONTRÔLE

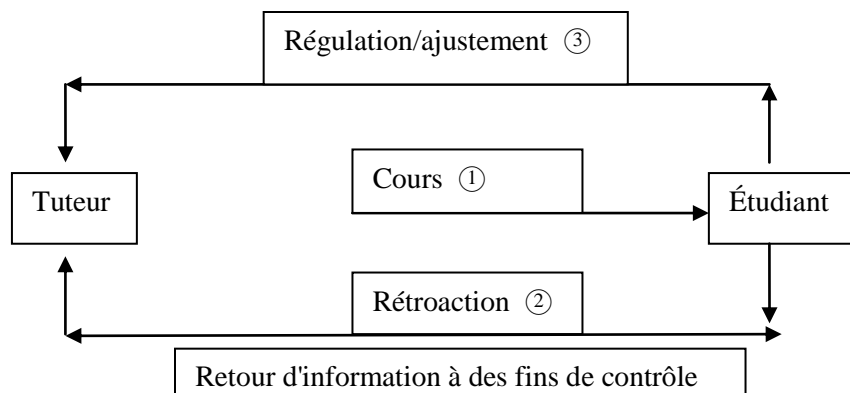
La rétroaction et la régulation sont intimement liées (Lapointe, 1992, p. 20). Mais, en systémique, la rétroaction dépasse le simple acte de répondre à une question, même en un temps imparti. "La rétroaction est le fait qu'un élément du système réagisse à ce qui lui arrive de l'extérieur" (Mucchielli, 2005, p. 87).

Lorsqu'un étudiant ressent un déséquilibre cognitif et émotif, il prend conscience de sa méconnaissance ou de son incompréhension du sujet qu'il a à traiter. Cette prise de conscience pourrait être traduite comme la *rétroaction* de ce qui lui arrive. Puis, en rétroaction de retour, il va agir sur son malaise en envisageant des solutions au problème qui le perturbe. Lorsque le malaise diminue, l'étudiant se trouve en phase de *régulation*, jusqu'à disparition complète de ce malaise. Ainsi, l'étudiant réussit à maintenir un certain équilibre dans son propre système. De fait, les intrants du système propre à l'étudiant -les notions du cours par exemple- peuvent alors se transformer en extrants : les nouveaux savoirs.

Admettons que l'étudiant ne réussisse pas à se rééquilibrer de lui-même, c'est-à-dire qu'il n'a pas trouvé de mécanismes de régulation, dès lors, il est fort probable qu'il s'adresse à son tuteur. Il va donc lui faire part de sa situation de déséquilibre. C'est la *rétroaction* de l'étudiant par rapport aux informations qu'il détient vers le tuteur. S'enclenche ensuite un processus de *régulation* venant des deux acteurs. Le tuteur va, dans une première réponse, interpréter le problème de l'étudiant, puis s'efforcer de cadrer l'information manquante ou incomprise afin de l'éclaircir. L'étudiant, en retour, aura obtenu satisfaction ou non. Dans ce dernier cas, au tuteur -s'il a eu conscience de cette insatisfaction- de modifier ses interventions afin que l'étudiant se sente rassuré et dépasse son trouble. De la même manière, il revient à l'étudiant d'adopter, peut-être, une attitude différente de celle qu'il a adoptée à l'origine du processus, afin de s'ouvrir aux recommandations du tuteur (fig. 8).

Le schéma ci-dessous illustre les mécanismes de rétroaction et de régulation. Le cours produit un effet ① sur l'étudiant qui réagit. Celui-ci fait part de son déséquilibre à son tuteur ②. Le tuteur va tenter de permettre à l'étudiant de retrouver son équilibre ③. Par mécanisme d'ajustement et de contrôle, l'étudiant obtiendra satisfaction.

Figure 8 : La boucle rétroaction/régulation



Source 5 : Schéma inspiré de Lapointe (1992, p. 23)

En conséquence, en nous appuyant sur les principes de Lapointe (1992, p. 22) et en les modelant quelque peu pour servir les circonstances de la FAD, un tuteur qui correspond avec un étudiant ne répond pas seulement à une question, il participe à la régulation du propre système de l'étudiant tout en favorisant la dynamique du système relationnel entre les deux protagonistes. En contactant son tuteur, l'étudiant est en attente de processus de régulation, et ce, indépendamment des éventuelles "agressions" extérieures au système (*Ibid.*, p. 20). Lorsque les conditions seront réunies, l'étudiant pourra se concentrer de nouveau sur ses apprentissages et transformer les intrants de son propre système en extrants, c'est-à-dire en nouveaux savoirs. À noter qu'en systémique, une rétroaction négative confirme la transformation dans le sens prévu alors qu'une rétroaction positive l'infirmes (*Ibid.*, p. 23). Toutefois, la dynamique du système n'est pas totalement complète sans l'intervention du contrôle.

Le contrôle se comprend comme les ajustements nécessaires, à l'intérieur du système, pour atteindre les objectifs et finalités annoncés. Il s'opère par l'intermédiaire de la rétroaction et de la régulation (Lapointe, 1992, p. 24). "Un système maintient son identité, malgré les fluctuations constantes de l'environnement, grâce au contrôle" (*Ibid.*). C'est le principe de l'homéostasie par lequel un système cherche toujours à se maintenir en équilibre.

En plus des liens qu'il noue avec le couple rétroaction/régulation, le contrôle provient d'au moins deux niveaux hiérarchiques. Ainsi que l'ont montré Wilson (1984, dans *Ibid.*) et Checkland (1981, dans *Ibid.*), le contrôle ne résulterait pas uniquement du sous-système étudié, mais également des systèmes parallèles ou l'englobant. L'institution qui emploie le tuteur et lui fournit les cadres de son travail (salaire, nombre d'étudiants, cours à encadrer, etc.), mais également les caractéristiques propres au cours suivi par l'étudiant (temps imparti, design du cours, choix, travaux, examens, etc.) pourraient être considérées comme des éléments de contrôle qui ne proviennent pas des intentions du système lui-même.

2.2.2. UNE DYNAMIQUE PROPRE

Nous avons montré que les deux éléments, tuteur et étudiant, formaient effectivement un système particulier possédant sa propre dynamique. Il existe bien des transformations d'intrants en extrants et, le cours étant un prétexte à la relation, les flux produits à l'intérieur du système s'en rapportent logiquement. Ces flux, transportés par les messages, peuvent être qualifiés de constructifs lorsque des intrants de l'étudiant (situations problématiques) sont transformés en extrants (attentes comblées, nouveaux savoirs). Les flux pourraient être appelés "dialogue", selon l'expression de Moore (2007), puisqu'ils ne seraient pas, dès lors, uniquement interactionnels.

Toutefois, ces flux peuvent s'avérer relativement anodins s'ils engendrent des transcriptions qui n'appellent pas interprétation. Par exemple, à une question concernant la date limite de remise d'un travail, la réponse pourra être rapide et claire. Par contre, les transcriptions peuvent s'avérer plus complexes s'il s'agit de soutenir l'étudiant dans son parcours académique et si les propos touchent à l'incompréhension, la mésinterprétation d'éléments du cours suivi par l'étudiant. Il est vrai que la transformation d'intrants en extrants n'est pas mécanique. Il faut alors faire appel à un autre angle d'analyse : l'analyse systémique des relations.

2.3. LE SYSTEME TUTEUR/ETUDIANT : DES RELATIONS

Les flux sont source d'énergie dans la dynamique du système tuteur/étudiant, surtout s'ils se concentrent sur les situations liées à l'apprentissage. Flux, dialogue, message, conversation sont tous des mots pour qualifier, somme toute, le véhicule de la transmission entre le tuteur et son étudiant. Mais, au-delà du fait, il serait souhaitable qu'il existe une vraie relation entre le tuteur et son étudiant, car, ainsi que de nombreuses recherches sur la motivation l'ont prouvé, une relation significative entre un enseignant et ses élèves favoriserait les apprentissages. Si la FAD permet la *désaffectivation*² du savoir (Descênes et Maltais, 2006, p. 156) grâce à la distance, elle n'exclut pas une certaine estime envers son tuteur s'il parvient à fournir le *soutien social perçu* (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007, cf. 1.4.). En fait, l'estime ou la mésestime ne se commandent pas. Ce sont des comportements de réaction à action, parce que le dialogue, écrit ou parlé, est un comportement et un langage.

2.3.1. SIGNIFICATION DES ÉCHANGES

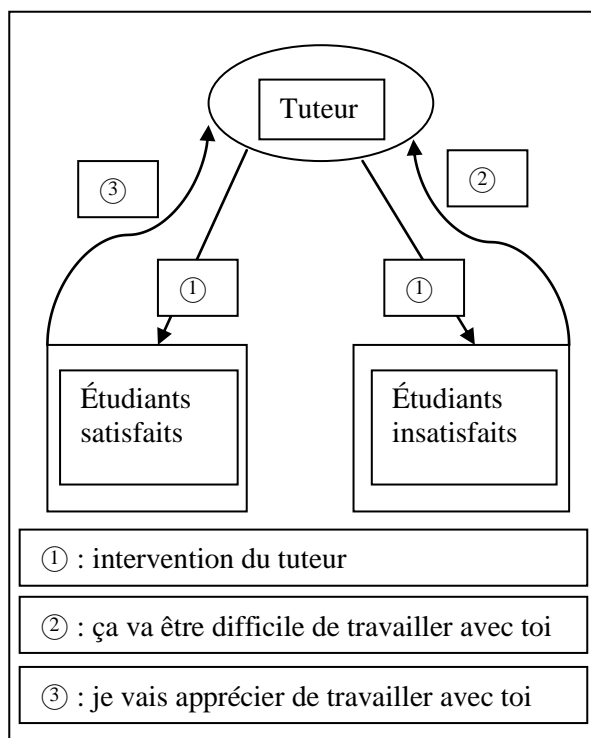
Mucchielli (2005, p. 79) indique que lors d'une relation significative, il ne se produit pas seulement des transformations, il se produit également des échanges signifiants.

Elle [la systémique des relations] repère des récurrences dans les échanges entre les acteurs, elle les formalise, puis en recherche les significations (le sens dans le système). Elle met donc en œuvre toute une méthodologie. Cette méthodologie met en avant le problème de la compréhension du sens des échanges. Ces échanges et leur sens sont donc les préoccupations fondamentales de cette systémique. Les «flèches» de la modélisation sont très précisément étudiées. Elles ne représentent pas des «transformations» ou des «flux de supports», elles représentent des échanges signifiants (Mucchielli, 2005, p. 79.)

² Note des auteurs : "Tochon (1992) utilise le terme *affectivation* pour décrire un phénomène observé dans l'enseignement en face à face où la connaissance porte la marque affective de la relation maître-élève. Le mot *désaffectivation* utilisé ici renvoie au mécanisme inverse qui élimine ou diminue la marque affective de la relation enseignant-enseigné sur le savoir."

La systémique de la relation insiste sur le caractère signifiant de la relation, incluant une dimension socio affective, ce qui induit également, éventuellement, la notion de blocage. Par exemple, en nous inspirant de la systémique des relations humaines de Moréno et K. Lewis (dans Mucchielli, 2005, p. 70) et en nous basant sur l'observation de nos propres réactions d'étudiante à distance depuis quelques années, nous pourrions modéliser la relation entre le tuteur et l'étudiant différemment de notre première analyse. Imaginons, dans ce cas de figure, des étudiants s'adressant à un tuteur et ressentant des émotions et perceptions différentes (fig. 9).

Figure 9 : Les conduites dans la relation



Dans le cas où la relation se passe bien, le tuteur et les étudiants satisfaits vont pouvoir développer une relation basée sur la confiance, bénéfique pour la performance de l'étudiant. Dans le cas inverse, les étudiants insatisfaits ne vont pas développer de relation de confiance, ce qui peut entraîner des mécanismes d'incompréhension, de rejet du tuteur, voire de rejet du travail lié au cours, donc présenter une contreperformance.

Mucchielli (2005, p. 75) explique que, dans une situation de management, les "insatisfaits" auront toutes les bonnes raisons pour jouer les "démotivés", puisqu'ils se considéreront comme étant les victimes d'une situation. Nous pensons que ce même état d'esprit peut apparaître chez un étudiant qui ne reçoit pas la reconnaissance de son tuteur à laquelle il aspire. En outre, les étudiants du genre à ressentir des émotions négatives adopteront un comportement de fuite plutôt que de chercher à résoudre par eux-mêmes les problèmes rencontrés (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007, p. 11). Ou bien encore, des étudiants vont s'adresser à quelque personne de leur entourage pour obtenir l'aide dont ils ont besoin, ainsi que nous avons pu personnellement le constater par l'intermédiaire du forum étudiant de la Télunq, par exemple.

Ce ressenti des étudiants vis-à-vis de leur tuteur participe fortement à leur engagement envers le cours. Cette constatation n'est pas négligeable. Rappelons, par exemple, que le tuteur, généralement, sanctionne les travaux effectués par les étudiants. En ce sens, il ne peut être littéralement un *tuteur*, cette personne qui aide sans contrepartie. À noter, cependant, que nous avons évoqué des conduites induites par des ressentis et non la communication proprement dite. Nous abordons ce point à présent.

2.3.2. *SENS DES ÉCHANGES : PLUS LOIN QUE L'ÉCOLE DE PALO ALTO*

L'école de Palo Alto a été l'initiatrice d'une théorie des communications, qui s'avère être portée par une analyse systémique, permettant de découvrir le sens des échanges dans une relation : un message est porteur d'une signification. Découvrir ce sens n'est pas une préoccupation banale en FAD puisque, par exemple, les tuteurs devraient garder à l'esprit la difficulté dans laquelle sont placés les étudiants (Glikman, 2013). Pour Glikman, il faudrait capter ce que les étudiants ne disent pas. Surtout, selon nous, il faudrait que les tuteurs aient conscience qu'ils ne peuvent pas ne pas participer à la dynamique du système. Le système dépasse le cadre des individualités de chaque protagoniste. Il est un tout, une "totalité" possédant ses propres propriétés (Mucchielli, 2005, p. 83).

Selon cette école, la communication est la résultante d'une relation, elle est donc *interactionnelle* (Bateson, dans Picard et Marc, 2013, p. 58), et elle affecte nos comportements, elle est *pragmatique* (*Ibid.*, p. 59). Elle est, également, *systémique*, car elle représente un système d'éléments en interaction (*Ibid.*). En outre, elle se trouve être un système ouvert (*Ibid.*). Mucchielli (2005, p. 103) précise que, pour les auteurs de cette école, "un individu ne communique pas, il prend part à une communication où il devient un élément" (Birdwhistell, dans *Ibid.*). La communication, écrite ou parlée, ne peut, en effet, n'être que banale ; elle induit un investissement personnel des protagonistes.

La communication est dotée de cinq propriétés (Loisier, 2014, p. 24; Bateson, dans Picard et Marc, 2013, p. 63) :

1. Il est impossible de ne pas communiquer, car un système de communication s'établit dès lors que deux partenaires prennent conscience d'autrui;
2. Il existe deux niveaux dans la communication, celui du contenu et celui de la relation. "Toute information circulant dans une chaîne de transmission agit comme un stimulus sur son récepteur" (Bateson);
3. La ponctuation de la séquence des faits indique le point de vue que les protagonistes portent sur la communication ;
4. La communication peut être digitale (contenu) et analogique (relation). La première est plus précise, mais peu expressive. La deuxième, plus floue, peut laisser place à l'interprétation ;
5. L'interaction peut être symétrique (principe d'égalité) ou complémentaire (la relation n'est pas au même niveau).

Le premier axiome, "Il est impossible de ne pas communiquer", situe d'emblée la relation tuteur/étudiant. En effet, à partir du moment où l'étudiant s'inscrit à un cours à distance, il sait qu'il disposera d'un tuteur. De fait, sa conscience introduit immédiatement la présence d'un acteur dans sa représentation de la formation : tuteur et étudiant sont les éléments humains du système. Le deuxième axiome mentionne qu'une communication est constituée d'un "contenu" et d'une "relation". "La "relation" est la "nature du lien entre des

protagonistes", c'est donc ce qui qualifie le contenu de leur échange" (Mucchielli, 2005, p. 105). Puis, pour interpréter le message et lui accorder une signification, il est nécessaire de le replacer dans le contexte de son apparition, donc par rapport au système envisagé. Ensuite, il faut garder à l'esprit que, selon le troisième axiome, "la ponctuation de la séquence des faits", chacun interprète les événements à sa manière.

Toutefois, Mucchielli (2005, p. 112) précise que les protagonistes ne se situent pas immédiatement au niveau de la relation dans la communication, celle qui entraîne "l'interprétation signifiante". Il se met en place, en premier lieu, une "forme d'interaction", par exemple : forme "de confirmation, d'infirmité, de disqualification, de déni, de rejet, de tangentialisation, d'annulation, de mystification..." (*Ibid.*). C'est ce qu'annonce le quatrième axiome : "la communication peut être digitale (contenu) et analogique (relation)". Il y a donc ce que disent et font les acteurs (le concret : digital) et ce qu'il ressort de leur attitude (l'interprétation : analogique). Finalement, le dernier axiome, "l'interaction peut être symétrique (principe d'égalité) ou complémentaire (la relation n'est pas au même niveau)", impliquerait une "règle de la relation" initiée par l'acteur à l'origine de la relation. Cette règle définie par Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson, les auteurs de l'école de Palo Alto, est qualifiée "d'incohérence théorique" par Mucchielli (*Ibid.*, p. 120). En effet, les échanges prennent du sens par l'action consécutive des deux protagonistes en présence et ils ne présentent pas de caractère définitif, malgré le niveau auquel a été placée initialement la conversation. Par exemple, pour l'école de Palo Alto, le tuteur qui corrige les travaux engagerait, de fait, une relation complémentaire. Mais, pour Mucchielli, ce niveau de relation ne peut être considéré comme définitif et immuable.

Ainsi, pour Mucchielli (2005, p. 126), il faut dépasser les bases posées par l'école de Palo Alto afin d'établir une forme d'échange intermédiaire qui s'intégrerait dans un "sens commun culturel". Pour mieux comprendre le sens des échanges, il faudrait modéliser les échanges dans la représentation finale du système en se concentrant sur la structure et le fonctionnement du système tel qu'il se présente en l'état actuel. Il faut comprendre la logique du système et intervenir sur cette logique si le but est d'y provoquer des changements.

2.3.3. UNE RELATION DYNAMIQUE

La dynamique de la relation tuteur/étudiant ne se nourrit pas uniquement de la transformation des intrants en extrants. En effet, il convient également de rappeler qu'elle produit autant des comportements qu'une conversation et que ces deux paramètres peuvent influencer positivement ou négativement l'attitude de l'étudiant. De surcroît, pour qu'il y ait réellement conversation, selon l'école de Palo Alto, les acteurs doivent réellement s'y sentir impliqués.

Ces démonstrations nous invitent à retenir que le système tuteur/étudiant revêt, non seulement une importance certaine, mais qu'il peut, également, se suffire à lui-même, voire être le principal et essentiel promoteur du soutien à l'étudiant dans ses apprentissages. Cependant, pour que la relation soit qualifiée de tangible, malgré la distance, elle doit dépasser les seuls finalités et objectifs du système, car la conversation s'articule autour d'une logique comprise dans un sens commun.

2.4. LE SYSTEME TUTEUR/ETUDIANT : SENS COMMUN, FINALITE ET OBJECTIFS

Lapointe (1992, p 81) mentionne que, très souvent, les finalités d'un projet éducatif diffèrent selon la position des intervenants dans le macro système, pour lequel des objectifs sont officiellement déclarés. Ainsi, il existe des objectifs cachés qui s'avèrent être les "vrais" objectifs. Le fait de préciser ces derniers permet d'évaluer le bien-fondé du système et/ou de le modifier pour qu'il respecte ses finalités (*Ibid.*, p. 79). En outre, au-delà de l'énoncé des objectifs à atteindre, ce qui importe, dans une relation, c'est le sens des échanges, leur signification prise dans leur contexte. Nous pouvons définir le contexte de notre système comme un environnement pédagogique mettant en exergue une situation d'apprentissage avec des acteurs qui ne se côtoient pas.

Ainsi, au regard de nos précédents développements et de l'importance que nous avons soulevée de la relation tuteur/étudiant, cette dernière affiche ses propres finalités, ses propres objectifs et son sens commun également singulier. Bien que ces trois données soient intimement liées, nous allons les explorer individuellement.

2.4.1. *SENS COMMUN PÉDAGOGIQUE*

Selon Goffman et la théorie interactionniste (cf. 1.3.2.1.), le *sens commun* s'avère être un comportement balisé par des codes et des rituels compris intrinsèquement par des protagonistes qui agissent au sein d'un contexte donné. Il s'agit principalement des savoir-faire du quotidien. Cela concerne les manières, les marques de respect et de politesse, les intentions qui prouvent le respect mutuel des acteurs et la prise en considération de l'Autre. En systémique des communications, Mucchielli (cf. 2.2.3.) mentionne qu'établir un *sens commun culturel* permettrait de modéliser la forme des échanges pour que ceux-ci soient significatifs. Nous comprenons *le sens commun* de Mucchielli comme un ensemble d'attitudes et un langage liés aux connaissances particulières d'un contexte lui-même particulier, hors situation quotidienne. C'est ainsi que le sens commun de la relation tuteur/étudiant, dans le contexte de la FAD, est attaché à la réciprocité des perspectives quant à l'aide à fournir et à recevoir. Fort subjectif, le terme "aide" renvoie autant à des conduites naturelles de l'individu qui la pourvoit, qu'à la perspective singulière du travail qui y est attaché. Dans le premier cas, l'aide réfère à des sentiments (empathie, acceptation). Dans le deuxième cas, l'aide correspond à des savoirs pratiques liés à la pédagogie, puisque la FAD reste un contexte d'apprentissage. On entend par pédagogie ce que Gauthier (2012) définit comme des stratégies développées pour faire apprendre et qui correspond à un métier de savoirs, même si, pour Gauthier, le terme "pédagogie" s'applique spécifiquement à une situation collective d'apprentissage (une classe). Les perspectives des deux cas ne s'excluent pas mutuellement. Mais, si la première perspective qui réfère aux sentiments n'est que peu contrôlable, la deuxième qui concerne la pédagogie l'est davantage.

Actuellement, en FAD, l'aide (le sens commun) repose sur les théories de l'apprentissage d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste. Pour notre part, nous croyons, en nous référant à certains principes en andragogie³, que, si les cours à distance peuvent se présenter d'inspiration constructiviste, les interventions des tuteurs auraient avantage à s'appuyer sur les sciences cognitives. Le courant cognitif prend sa source assez loin historiquement puisque Descartes (1596-1650) soutenait déjà que l'individu pouvait avoir des idées innées indépendantes de l'expérience. Au cours des siècles, les recherches en sciences humaines et en psychologie se sont affinées et enrichies. D'ailleurs, Descartes et sa pensée "trop rigide" sont aujourd'hui décriés par les sciences cognitives (Houdé, 1998, p. 63).

Si le béhaviorisme ne se préoccupe que des comportements observables en réaction à un environnement, le cognitivisme considère, quant à lui, que l'esprit est "un dispositif, une structure vivante et active qui s'applique de façon dynamique à organiser les données que lui offre l'expérience" (Tardif, 1996, p. 227). L'observation de comportements ne peut donc suffire, car il faut s'occuper de tous les systèmes sous-jacents qui ont induit ces comportements. À partir des comportements observables, il s'agit "de déduire les lois cognitives qui les sous-tendent et les expliquent" (*Ibid.*, p. 229). Avec le béhaviorisme, un individu apprend une conduite. Avec le cognitivisme, il crée une représentation mentale qui le guidera pour la conduite à tenir (Ferrere, n.d., p. 42).

³ "Les adultes sont des apprenants paradoxaux" (Taylor, Marienau et Fiddler, 2000, p. 3). Ils sont réfractaires à l'idée de procéder à la réévaluation de leurs propres savoirs, même s'ils sont en situation d'apprentissage. "Ils se considèrent comme des autodidactes" (*Ibid.*), mais restent frustrés quand un formateur leur dit ne pas vouloir leur livrer un contenu, mais participer à l'élaboration de leurs connaissances. En situation de formation, ils s'attendent à être jugés sur une performance plutôt que d'admettre le processus "nécessaire au développement de nouvelles compétences" (*Ibid.*). La notion de temps étant importante pour eux, ils ne souhaitent pas "en perdre" ou, tout du moins, avoir l'impression d'en perdre.

Quel que soit le support utilisé, notamment l'ordinateur, les sciences cognitives s'intéressent "aux procédés, aux règles, aux dispositifs, aux schémas et aux structures utilisés par l'esprit humain ou par tout autre système apparenté pour traiter les éléments d'information" (Tardif, 1996, p. 228). L'être humain est assimilé à un ordinateur ; "un tel modèle peut être dit "computationnel"" (*Ibid.*, p. 230).

La psychologie cognitive se soucie de l'ensemble des fonctions cognitives : "la perception, l'attention, la mémoire, le langage et les activités intellectuelles" (Ferrere, n.d., p. 43). Ces fonctions reposent sur des processus mentaux. Ainsi, lorsque Piaget (1896-1980) déclarait que l'intelligence de l'enfant se développe selon différents stades, il mettait au jour, sur le plan pédagogique, que "l'enfant ne peut apprendre que s'il est apte à construire les schémas lui permettant d'assimiler les connaissances qu'on veut lui transmettre" (*Ibid.*, p. 46). En psychologie cognitive, les chercheurs reconnaissent deux types de connaissances : les connaissances déclaratives qui renvoient à des savoirs et les connaissances procédurales qui renvoient à des savoir-faire. Ainsi, les connaissances déclaratives s'avèrent être plus théoriques, comme acquérir des principes, des règles, alors que les connaissances procédurales s'acquièrent dans la pratique. Les psychologues distinguent également les connaissances conditionnelles, c'est-à-dire celles qui permettent le transfert entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales et qui agissent sur le transfert des apprentissages, notamment. Les chercheurs en psychologie cognitive se sont intéressés au fonctionnement de la mémoire puisqu'elle gère les informations données par l'environnement et provenant de la mémoire à long terme. Ainsi, chaque individu possède une mémoire de travail relativement limitée dans le temps et par rapport au nombre d'informations qu'elle peut cumuler. L'individu détient également une mémoire à long terme de laquelle il doit pouvoir extraire les informations qui lui sont nécessaires. "C'est ce qui a amené les chercheurs en psychologie cognitive à affirmer que l'on apprend en faisant des liens avec ce que l'on connaît déjà" (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 47).

En éducation, le cognitivisme repose sur le traitement de l'information et sur les mécanismes qui engendrent le bon apprentissage chez l'élève et la bonne manière d'enseigner chez l'enseignant. "Elles [les théories cognitives] définissent l'apprentissage comme

l'ensemble des processus permettant d'acquérir de nouvelles connaissances ou de transformer les connaissances existantes" (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 43). L'élève n'est cependant pas une entité passive recevant de l'information. Il doit s'activer à construire de façon dynamique son apprentissage (Tardif, 1996). Gauthier, Bissonnette et Richard (2013, p. 49) précisent l'approche cognitive de l'apprentissage en établissant un parallèle entre le novice et l'expert d'une tâche donnée. Les auteurs mentionnent que l'apprenant "matérialise" ses connaissances apprises sous forme de schémas dans sa mémoire à long terme. Un individu peut être considéré comme un expert s'il accède à ses représentations schématiques de façon automatique. Il ne sature pas sa mémoire de travail, beaucoup plus limitée, puisqu'il a accès à un bagage de connaissances localisé dans sa mémoire à long terme. Cependant, avant d'être un expert, l'individu est un novice qui ne dispose pas de schémas mentaux structurés. Il lui faut donc acquérir des schémas corrects et ensuite les automatiser. Si l'individu est abandonné à lui-même lors d'une période d'apprentissage, il risque "d'imprimer", dans sa mémoire à long terme, des schémas erronés bien difficiles à modifier par la suite. Sa mémoire à court terme ne doit donc intégrer que des représentations adéquates avant que celles-ci ne soient installées dans la mémoire à long terme. En outre, ce que sait un individu, il l'a nécessairement appris (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 51). Il dispose donc de schémas mentaux acquis par ses expériences antérieures. De fait, "tout individu appréhende (...) chaque tâche à réaliser par l'entremise de ses acquis antérieurs, en fonction du sens qu'il leur attribue" (*Ibid.*). Dans une situation d'apprentissage, l'apprenant ne travaille pas vraiment sur la tâche qui lui est demandée, mais sur la représentation qu'il s'en est faite.

De fait, les recherches en psychologie cognitive révèlent que les représentations ont un tel pouvoir explicatif spontané qu'elles deviennent durables et résistent très fortement au changement. Elles peuvent même constituer des obstacles majeurs à la compréhension d'une situation d'apprentissage. Il faut donc aborder la représentation de l'élève comme un système explicatif à comprendre, soit pour détecter l'erreur à éliminer ou l'obstacle à franchir, ou encore pour prendre appui sur cette base afin de favoriser la compréhension et l'apprentissage. Apprendre, c'est modifier ses représentations jusqu'à ce que l'on comprenne et retienne l'objet d'apprentissage (*Ibid.*, p. 53).

Les sciences cognitives ont également mis au jour le nécessaire développement de la métacognition, cette capacité à prendre en charge, par l'apprenant, ses propres processus cognitifs. Grâce à cette activité d'auto-observation de ses comportements, d'introspection vers ses émotions et d'analyse de son fonctionnement d'apprentissage, l'étudiant tend vers l'autonomie. "C'est à travers la conscientisation intentionnelle de son processus de réflexion, s'exprimant à travers le langage, qu'un apprenant peut développer sa métacognition" (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 54).

En se référant aux sciences cognitives, le tuteur peut non seulement faire preuve d'empathie pour son étudiant, mais il mettrait également cette empathie à profit au cours d'un dialogue efficace. Ainsi, il serait amené à opter pour des interventions facilitant, chez l'étudiant, la construction de schémas mentaux adéquats. Il pallierait la difficulté dans laquelle est placé l'étudiant en ayant à faire face à de nombreuses informations, car il l'aiderait à structurer cette information. En outre, il lui rappellerait les stratégies de travail appropriées, car la pensée évolue si rapidement que la moitié des connaissances acquises dans la mémoire à long terme disparaît au bout de cinq ans (Willingham, 1999). De fait, il l'aiderait à développer son autonomie. En agissant ainsi, le tuteur correspondrait à ce qu'attend un étudiant : une aide qui lui permet d'avancer dans son cours, de sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve, de donner du sens à ses apprentissages et, à terme, de rendre un travail dans les critères attendus afin d'échapper à une note sanctionnant un échec. Une telle conception des interventions du tuteur impose, de fait, des finalités de la relation tuteur/étudiant centrées sur la construction des apprentissages.

2.4.2. FINALITÉ

Finalité : "adaptation des parties en tout" ou "interprétation des adaptations observées des êtres vivants, des organes, selon une fin", explique Le Petit Robert (Lien local).

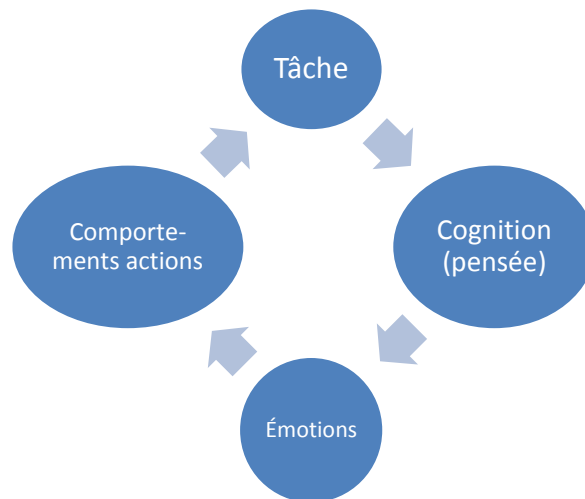
Le concept de soutien à l'apprentissage s'appuie sur la médiation comme créatrice de lien social et sur une pédagogie socioconstructiviste médiatisée (cf. 1.1.4.). Selon cette conception, l'étudiant est le seul maître de son destin et la relation tuteur/étudiant se révèle

comme étant une des formes de soutien. Le tuteur, "homme-orchestre" (Glikman, 2013), se positionne, dès lors, comme un guide (un coach). Toutefois, il existe là, selon nous, une position antinomique du tuteur, puisque celui-ci est amené, par sa fonction, à corriger les travaux de ses étudiants et donc à sanctionner la réussite ou l'échec d'un cours.

Le tuteur ne peut être juge et partie au risque de se trouver en porte à faux par rapport à l'aide qu'il dispense. Nous avons remarqué, notamment par notre expérience personnelle d'étudiante à distance, que certains tuteurs ne voulaient pas "trop en dire" pour ne pas "donner la réponse". Pour éviter ce dilemme, en fonction du sens commun que nous préconisons, la finalité du système tuteur/étudiant doit rester centrée sur la construction des apprentissages et mettre en œuvre des échanges signifiants pour que l'aide apportée soit perçue comme telle par l'étudiant. Dès lors, le tuteur devient, non pas un accompagnateur, mais un pédagogue qui s'investit dans la difficulté contre laquelle se heurte l'étudiant, s'engage dans sa démarche d'apprentissage et s'assure qu'il dispose des connaissances et des méthodes nécessaires pour parvenir à ses fins. Le tuteur vise le succès de l'étudiant, sans que celui-ci ressente de démotivation ou de doute concernant ses capacités intellectuelles, parce qu'il l'a conduit à fournir les efforts nécessaires pour réussir. Par extension, l'étudiant développera une certaine estime envers son tuteur, de la même manière qu'un enseignant en classe peut se faire apprécier de ses élèves.

Rappelons que le tuteur participe à la régulation du système propre à l'étudiant, que l'apprentissage d'une tâche donnée influe sur le comportement autant que sur les émotions (Bissonette et Richard, EDU 6510A, Télug, 2011) (fig. 10), que les nouvelles connaissances s'interprètent en fonction des connaissances antérieures (cf. 2.4.1.) et que la relation tuteur/étudiant doit produire des extrants (cf. 2.2.1.). Le tuteur pourra juger objectivement un travail puisqu'il s'est assuré que toutes les conditions favorables étaient réunies pour le réussir. De là, le tuteur engagera une relation significative (cf. 2.3.1.), car il aspire à l'efficacité de ses interventions.

Figure 10 : L'apprentissage selon l'enseignement efficace



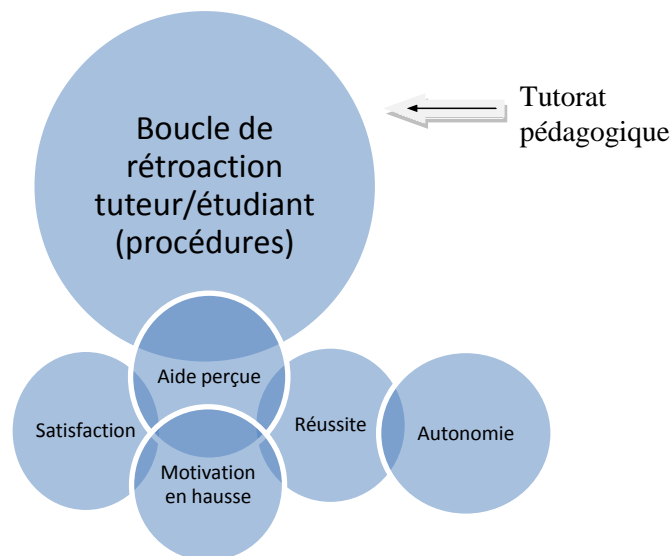
Source 6 : Bissonette et Richard (EDU 6510A, Télug, 2011)

Cependant, les objectifs de la relation tuteur/étudiant, tel que nous les concevons et tel que le concept de soutien à l'apprentissage les conçoit, ne diffèrent pas vraiment dans leur énoncé. La façon de les atteindre, par contre, s'en trouve différenciée puisque nous envisageons le tuteur non pas comme un "homme-orchestre", mais plutôt comme le chef d'orchestre.

2.4.3. OBJECTIFS

Dans le premier chapitre, nous avons vu qu'un des objectifs de la relation tuteur/étudiant s'explique, entre autres, par le tutorat pédagogique : guider l'apprenant, étayer l'apprentissage, faciliter la structuration des contenus, animer les discussions, susciter et soutenir la réflexion métacognitive (Depover, dans AUF, 2013; cf. Chap. 1). Si nous rejoignons tout à fait ces dispositions, nous estimons cependant que le tutorat pédagogique se présente comme celui duquel découleront, de facto, les objectifs inscrits dans d'autres plans (besoins socioaffectifs, besoins motivationnels, etc.). En effet, l'aide apportée par le tuteur et réellement perçue comme telle par l'étudiant (cf. 1.4.) tend, selon nous, à combler les autres besoins, comme l'illustre la figure ci-dessous (fig. 11).

Figure 11 : Les objectifs de la relation



Pour que l'étudiant puisse ressentir l'aide apportée de façon probante (aide perçue), les objectifs de la relation tuteur/étudiant s'énoncent ainsi : permettre des échanges qui développeront une relation de confiance et véhiculer des informations utiles à l'étudiant pour dépasser ses difficultés. La relation de confiance peut être comprise d'un point de vue humaniste. Le tuteur envisage la relation comme une acceptation des difficultés de l'étudiant en participant à une écoute active de ses besoins, sans poser de jugement a priori. Il fait preuve d'empathie. Les informations utiles s'entendent d'un point de vue pédagogique : le tuteur participe à la construction des apprentissages de l'étudiant en faisant preuve de "savoirs d'action pédagogique" (Gauthier, 2012).

Nous pensons qu'en usant de "savoirs d'action pédagogique", le tuteur satisfait, en même temps, aux deux objectifs cités de la relation. En effet, si l'on se réfère aux plans de la communication, selon les principes de l'école de Palo Alto, la communication peut être digitale et analogique. Le digital concerne ce que disent, font ou écrivent les acteurs ; l'analogique se rapporte à l'attitude et est sujet à interprétation. On comprend aisément que, pour que se développe une relation de confiance, le message, majoritairement écrit dans les cas qui nous intéressent, ne doit pas être le support d'émotions négatives, de jugement, de critiques non constructives ou de vagues dispositions. En outre, comme nous l'avons vu avec la systémique des relations, un ressenti négatif d'une personne envers une autre induit des comportements de rejet et des contreperformances. De fait, si les interventions tendent vers l'efficacité et véhiculent des informations objectives, ciblées, se rapportant à la tâche, il risque moins de transparaître des intentions, mais davantage de contenus. On se rappelle également que, selon le sens commun que nous avons établi, le tuteur se place tel un pédagogue qui s'investit dans les apprentissages de l'étudiant et œuvre vers la réussite de celui-ci, quels que soient les travaux qu'il a à accomplir. Ainsi, il participe au développement d'une estime et d'une image de soi positives et il engendre le succès qui est le véritable moteur de la motivation intrinsèque (Adams et Engelmann, 1996; Ellis, Worthington et Larkin, 1994 dans Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p.87). Ce faisant, en concentrant ses attentions sur la teneur du message, le tuteur concourt à développer une aide perçue, ce qui entraîne, par ricochet, les autres éléments de la relation.

Pour étayer nos propos, voyons l'exemple suivant :

Tuteur (à peu près dans ces termes) : l'étudiant voulait simplement avoir la réponse. Je lui avais dit de regarder les pages x à x du manuel, mais il continuait à me demander la réponse. Avec moi, ça ne marche pas comme ça! (conférence, Glickman, 2013)

Même s'il appert qu'un certain nombre de tuteurs se sentent quelque peu désarmés pour apprécier la participation de leurs étudiants aux activités et leur engagement dans le cours (Metzger, 2004, p. 30), l'exemple ci-dessus montre que certains d'entre eux semblent parfois portés vers des jugements sur la qualité de l'effort fourni par certains de leurs étudiants. Le risque reste, comme nous l'avons signalé, de bloquer la relation et d'entraîner le rejet du tuteur par l'étudiant, si ce n'est de tout le cours en entier. Si le tuteur ne donne pas de réponse toute faite évidemment, il doit prodiguer des conseils méthodologiques qui ciblent le problème pour la trouver, car il part du principe que chaque étudiant peut réussir s'il fournit les efforts nécessaires et s'il s'y prend de la bonne façon (Inspiré de Bissonnette et Richard, 2011, EDU 6510A, Télug).

2.4.4. UNE SIGNIFICATION COMMUNE DU MOT "AIDE"

Le sens commun permet aux acteurs d'une relation de se trouver "sur la même longueur d'onde" dans la communication afin d'éviter malentendus et mésinterprétations. L'étudiant se réfère à son tuteur lorsqu'il ressent un profond besoin d'aide et qu'il s'attend à ce que celui-ci la lui procure. Il est en expectative d'une régulation de son propre système. Si le tuteur s'appuie sur les sciences cognitives, il comprend que son aide est essentielle parce que l'étudiant ne parvient plus à structurer sa pensée de manière adéquate, parce que sa mémoire de travail se trouve saturée par un trop grand nombre d'informations et parce qu'il s'est peut-être forgé une représentation erronée du contenu à appréhender. Dès lors, le tuteur peut enclencher un soutien approprié, en concentrant ses interventions sur la tâche au sujet de laquelle l'étudiant éprouve des difficultés. Ainsi, en s'investissant dans l'apprentissage de l'étudiant pour l'aider à sortir de son impasse, le tuteur l'encouragera à fournir les efforts nécessaires et le dirigera vers sa réussite. Il entreprend des échanges signifiants.

À présent, il s'agit de préciser les critères qui rendraient les communications entre le tuteur et l'étudiant plus efficaces, par la transmission de messages porteurs de sens. Pour ce faire, nous nous référerons à l'enseignement explicite qui a l'avantage de proposer des stratégies pédagogiques prouvées et efficaces grâce à des données probantes (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

2.5. LE SYSTEME TUTEUR/ETUDIANT : DES CRITERES D'ACTION

L'enseignement explicite s'adresse à des enseignants en classe et il "met l'accent principalement sur la compréhension de la matière et son organisation en mémoire" (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 36). Il s'avère que ses modalités ne peuvent être utilisées entièrement et à l'identique en FAD. C'est donc par rapport à son influence qu'il nous faut l'envisager, en ne retenant que les critères potentiellement applicables dans le contexte visé. En conséquence, nous nous intéresserons particulièrement à certains "savoirs d'action pédagogique" (Gauthier, 2012) que les recherches en enseignement explicite ont développés et qui ont prouvé leur efficacité. Cette démarche nous permet de prendre en considération des données probantes et de les appliquer lors d'interventions similaires du tuteur.

Après avoir succinctement exposé ce à quoi correspond un enseignement explicite et l'avoir rapproché des interventions du tuteur, nous dégagerons les éléments qui peuvent possiblement en servir les actions.

2.5.1. *ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET TUTORAT*

De nombreuses études (Fraser et al., 1987; Haertel et Walberg, 1993; Hattie, 2003, 2012, dans Gauthier, Bissonnette et Richard, 2005, 2013) démontrent la relation causale entre les résultats scolaires des élèves et la qualité de l'enseignement. Elles soutiennent que la réussite des élèves s'obtient en centrant l'apprentissage sur l'enseignement parce que cela favorise la mise en place de stratégies cognitives bien plus efficacement que lors d'un enseignement par la découverte (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 55, 2013; Richard, 2007; Rosenshine, 2010). Ces recherches ont également constaté qu'un

enseignement explicite et systématique était fructueux auprès d'élèves compétents comme auprès d'élèves démontrant des difficultés d'apprentissage et même auprès de certains adultes (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 31). De surcroît, elles ont démontré l'impact bénéfique d'un tel enseignement sur la motivation scolaire. Bien que ces recherches se soient concentrées sur l'étude des enseignants et des élèves de primaire et secondaire, Gauthier (2012) explique qu'il serait possible d'appliquer également ces procédures à des étudiants universitaires, en les adaptant aux exigences du contexte. D'ailleurs, Phillion, Lebel et Bélair (2012) indiquent que de nombreuses universités américaines s'inspirent déjà de l'*Instructional Design* pour favoriser l'égalité des chances de leurs étudiants et que certaines universités canadiennes ont emboîté le pas. En effet, ce modèle semblerait bien convenir pour les étudiants à risque d'abandon et pour ceux ayant un handicap (*Ibid.*, 2012, par. 11). De fait, il n'apparaît pas inconcevable de penser à envisager des interventions tutorales ciblées, basées sur ce qui donne de bons résultats en situation de classe. Le tutorat à distance n'est pas incompatible avec des "actions de prévision, de projection, d'organisation, de rationalisation, de conception, de mise au point, de régulation (...)" (Rodet, 2014, p. 49).

L'enseignement explicite se présente comme un tout, un modèle ordonné en étapes que l'enseignant se doit de suivre pour atteindre les objectifs visés. Rosenshine, (2010, p. 5, 2002) énonce les stratégies pédagogiques de l'enseignement explicite comme suit :

1. Prévoir des révisions quotidiennes (revoir les pré requis)
2. Présenter les nouveaux contenus par petites étapes (annoncer brièvement les objectifs; introduire la nouvelle matière par petites étapes; démontrer, illustrer et fournir des exemples et modèles)
3. Guider le travail des élèves (s'assurer de la compréhension des élèves ; poser des questions et obtenir des réponses ; atteindre un taux de réussite élevé dans la pratique)
4. Fournir des aides pour les tâches difficiles (corrections ; conseils précis)
5. Terminer par la pratique autonome (jusqu'à ce que les réponses deviennent automatiques)
6. Organiser des révisions hebdomadaires et mensuelles.

Rosenshine (2002) mentionne que certains enseignants rejettent cette structuration de l'apprentissage prétextant qu'elle entraîne, entre autres, l'annihilation de la créativité de l'enseignant. D'autres, au contraire, la cautionnent, car elle permet aux élèves de ne pas développer des représentations erronées. En effet, les recherches en psychologie cognitive ont montré que le développement des compétences s'effectue au travers de trois phases : en premier, la phase cognitive (compréhension des connaissances du domaine); en second, la phase associative (mise en application des connaissances dans le contexte); en dernier, la phase autonome (automatisation des savoirs reliés au domaine) (IEN Bonneville, 2008). En conséquence, selon Rosenshine, un tel enseignement permet le développement optimal des compétences, tout en proposant à l'enseignant des moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves de manière intentionnelle (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p.4). Comme l'expliquent les auteurs, "faire le rappel des connaissances antérieures ne se fait pas n'importe comment, poser des questions et donner de la rétroaction non plus". Il est donc essentiel d'utiliser ces stratégies spontanément et avec expertise (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 88).

Un enseignement explicite se divise en trois temps : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ou indépendante.

L'étape du modelage favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. La pratique dirigée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action. Finalement, la dernière étape, la pratique autonome, fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 41).

Tout au long du processus, l'enseignant s'appliquera à poser des questions pour vérifier la compréhension de ses élèves et il fournira une rétroaction constante et précise pour éviter les mésinterprétations. À l'étape du modelage, l'enseignant présente la nouvelle matière par petites sections, en procédant du simple au complexe, et s'attache à ce que les élèves fassent le lien entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. La pratique guidée permet la mise en œuvre de ce qui a été appris, sous le regard attentif de l'enseignant qui vérifie constamment le bon apprentissage, par le truchement du questionnement.

En dernier lieu, la pratique autonome permet aux élèves de confirmer leurs apprentissages, de les appliquer avec aisance et d'atteindre un niveau d'automatisme certain, ce qui est le signe de la fortification des connaissances apprises dans la mémoire à long terme.

L'enseignement explicite peut paraître bien loin du tutorat en FAD, pour des étudiants de niveau universitaire. Mais, si l'on considère que l'étudiant reste un adulte en construction dans un contexte particulier, qu'il n'est, dans ce contexte, encore qu'un novice et que toute question concernant ses apprentissages est le reflet probable d'une confusion, dès lors, le tuteur peut fournir l'aide nécessaire en intervenant de façon intentionnelle. Par ailleurs, même si les cours en FAD sont majoritairement autoportants, tous ne sont sans doute pas conçus de façon optimale. En outre, il n'est pas acquis que l'étudiant aura systématiquement une parfaite compréhension du sujet qu'il a à traiter et qu'il mobilisera les compétences et les stratégies nécessaires pour ce faire (Rodet, 2014, p. 48).

Évidemment, la distance empêche le tuteur de soutenir son étudiant, pas à pas, comme pourrait le faire un enseignant. Il ne peut, non plus, réagir promptement à chaque interprétation erronée de celui-ci durant ses lectures ou la réalisation des exercices. De surcroît, il est relativement limité dans ses moyens d'interaction. Mais, il lui est certainement possible, en adoptant un "comportement efficace", de déceler ce qui provoque l'état de confusion de l'étudiant et de lui apporter une aide efficace. Puis, si certaines interventions ne ressortent pas de son mandat, il conseillera, a minima, l'étudiant pour que celui-ci cherche un secours extérieur.

Les caractéristiques d'un comportement efficace en enseignement explicite s'énoncent ainsi : user de renforcements positifs, structurer la leçon en identifiant les éléments clés, vérifier la compréhension des élèves, questionner fréquemment, être attentif aux réponses des élèves, avoir des attentes élevées envers les élèves et donner des consignes et des explications précises (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009, p. 10). Reynold et al. (2002, dans Bissonnette et Richard, 2010, p. 30) ajoutent : poser des questions ouvertes et montrer de l'enthousiasme. Toutes les interventions de l'enseignant, en enseignement explicite, s'attachent à prioriser et maximiser l'apprentissage de l'élève. Certaines d'entre elles sont, nous pensons, assurément transférables pour le tuteur en FAD.

Ainsi, nous retiendrons deux catégories d'éléments empruntés à l'enseignement explicite : les éléments liés au langage et ceux liés aux procédures. Nous les étudierons séparément pour en simplifier la lecture, mais, dans les faits, ils sont étroitement imbriqués.

2.5.2. ÉLÉMENTS DU LANGAGE

Les messages du tuteur doivent, avant toute chose, faire preuve d'un certain "bon sens". Outre les marques de politesse qu'un professionnel, tel un tuteur, se doit d'observer dans ses interventions, les messages qu'il écrit nécessitent cohérence, clarté et neutralité, afin de maintenir un climat détendu et convivial qui sied à des interventions d'humain à humain. Une certaine aisance rédactionnelle s'avère être nécessaire pour engager une dynamique de la conversation dans laquelle chacun des messages est perçu comme un accueil de la problématique de l'étudiant.

L'enseignement explicite se soucie également de l'utilisation d'un langage approprié. En effet, il existe une relation positive et significative entre la clarté de la présentation de l'enseignant et la réussite des élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 156). S'exprimer avec clarté s'impose même comme une des premières règles d'action, d'après Engelmann (dans *Ibid.*, p. 157), afin que l'élève ne développe pas de conceptions erronées liées aux explications de l'enseignant. Comment, dès lors, envisager la clarté? La clarté évite toute ambiguïté et mésinterprétation par l'usage de termes ni vagues ni compliqués ni dilués dans de longues explications. Si les messages soulignent les éléments clés de l'apprentissage, s'ils s'aident d'exemples et de contre-exemples en vue de parfaire la compréhension et s'ils se répètent en variant le vocabulaire ou l'angle de l'explication, ils évitent la lourdeur d'une rédaction irréfléchie. Il appert, selon Dunkin et Biddle (1975, dans *Ibid.*, 2013, p. 157) que "les enseignants jugés les plus efficaces parleraient moins que les autres". Avec le temps et l'expérience, "certains développent un usage économique et efficace du langage" (*Ibid.*). Le tuteur pourrait certainement, lui aussi, atteindre un certain niveau d'efficacité et d'expertise dans ses interventions, avec du temps et de l'application.

Nous l'avons noté également avec la systémique des relations et des communications, les mots, qu'ils soient écrits ou parlés, ont une portée significative pour celui qui les reçoit. Pour Bissonnette et Richard (2011, EDU 6510A, Télug), les mots ne sont pas neutres, car ils sont porteurs d'images et évocateurs de sens; ils ont donc la propriété de pouvoir influencer autrui. Par exemple, si un problème est entendu et pris en considération, les mots apaisent les inquiétudes, comme l'illustre la réponse ci-dessous :

Tuteur : (...) J'ai bien compris votre détresse « informatique », mais on s'en remet (moi qui vous parle je viens de perdre il y a moins de 10 minutes, toutes les données concernant le présent message !). (Develotte et Mangenot, 2004, p. 33)

Les mots ont la faculté d'encourager :

[**Tuteur P, 9 janv.**] : (...) ... Allez, bon courage, nous avons tous hâte de lire cette transcription qui vous met dans un tel état ! Cordialement. (Develotte et Mangenot, 2004, p. 33),

Mais, les mots peuvent également déstabiliser, vexer et rebuter :

Enseignant: T'es pas un peu rapide par hasard. Laisse aux autres le temps de souffler un peu. (forum, cours personnel)

On le voit, les mots retentissent positivement ou négativement sur celui qui les reçoit. C'est pourquoi, en enseignement explicite, les mots doivent inciter à fournir les efforts nécessaires, parce que ces derniers sont indispensables à la réussite. En outre, l'intelligence d'un individu ne lui est pas attribuée à la naissance pour le reste de sa vie ; elle est évolutive. Dweck (2007, p. 2), chercheuse en motivation scolaire, considère que les élèves les plus motivés sont ceux qui croient que leurs aptitudes peuvent se développer par l'effort et l'apprentissage.

Bien qu'il soit logique de penser que les élèves non motivés, en difficulté ou peu sûrs d'eux pourraient bénéficier d'éloges au sujet de leur intelligence, la recherche le contredit. Les élèves qui croient que leur succès est attribuable à leur intelligence réussissent moins que ceux qui croient qu'ils doivent investir des efforts pour réussir. Les élèves ayant l'attitude ancrée que leur intelligence est à la source de leur rendement adoptent des stratégies pour avoir l'air intelligent – même s'ils apprennent alors moins. Par contre, les élèves animés d'une attitude «de croissance» croient qu'ils peuvent développer leurs habiletés et adoptent des stratégies rehaussant leurs habitudes de travail et accroissant leurs apprentissages (*Ibid.*).

Ainsi, si un élève considère son échec comme la sanction de son intelligence -Dweck appelle cela une conception statique de l'intelligence-, il sera moins enclin à accepter les critiques qu'un autre élève qui admettrait de devoir travailler davantage pour réussir. Nous pensons qu'un étudiant de FAD, dans un état d'esprit figé de son intelligence, sera moins porté à contacter son tuteur s'il croit que ce contact est le reflet de son degré d'intelligence. Lorsque l'étudiant en arrive à initier le contact malgré tout, il est essentiel que le tuteur engage un dialogue, même critique, d'encouragement à affronter ses faiblesses et à les dépasser. Selon Dweck (*Ibid.*, p. 5), un encouragement qui entraîne la réussite scolaire et développe la motivation s'impose comme celui qui valorise les efforts accomplis et non celui qui louange l'intelligence. Gauthier, Bissonnette et Richard (2013, p. 200) précisent, à ce sujet, que les félicitations, autant que les corrections, doivent porter spécifiquement sur le comportement qui les a suscitées.

Le tableau ci-dessous (tableau 1) synthétise la teneur des rétroactions en enseignement explicite. D'une part, la rétroaction corrective permet à l'élève de ne conserver que la juste représentation de la tâche. D'autre part, la rétroaction positive (félicitations) s'applique lors de moments précis.

Tableau 1 : Les caractéristiques des rétroactions correctives et positives

Rétroaction corrective	Rétroaction positive (Félicitations)
Donner une rétroaction	Donner une rétroaction
Immédiate	Spécifique et liée au contexte
Variable selon les réponses des élèves	Souligne une performance notable
Précise et explicite	Met l'accent sur l'effort, l'utilisation de stratégies adéquates et la réussite qui en résulte
Axée sur la réponse correcte plutôt que sur l'erreur	Compare l'élève à lui-même
Donnée avec le ton approprié	Positive, crédible
Se termine en demandant à l'élève de donner la réponse correcte	Ne brise pas le rythme de la leçon

Source 7 : Archer, A.L. et Hughes, C.A. (2011) dans Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 201

En conséquence, dans l'expectative de la réussite de tous les élèves, Bissonnette et Richard (2011, EDU 6510A, Télug) engagent les enseignants à leur déclarer qu'ils peuvent réussir s'ils fournissent les efforts nécessaires et s'ils s'y prennent de la bonne façon. Nous verrons, dans le sous-chapitre suivant, ce dernier point. De surcroît, Bissonnette signale aux enseignants qu'il convient d'éviter de qualifier la teneur des apprentissages par les adjectifs "facile" ou "difficile". En effet, pour Bissonnette et Richard (2000), l'élève doit apprendre à évaluer le degré de son implication dans sa tâche pour comprendre que la réussite provient de ses efforts et non de son intelligence. A contrario, en qualifiant la teneur des apprentissages, l'enseignant met l'accent sur l'intelligence, soit en la dénigrant si l'exercice était jugé "facile", soit en excusant l'échec de l'élève si l'exercice était jugé "difficile". Dans le cas de la FAD, sans présupposer aucunement de la qualité de l'effort fourni par l'étudiant, le tuteur peut certainement l'encourager à réfléchir sur ce qu'il a fait et l'engager à réaliser ce qui n'a pas été fait et qu'il serait nécessaire de faire.

En enseignement explicite, le langage connaît d'autres spécificités. Pour Hollingston et Ybarra (2009, dans Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 163), le langage s'adapte au genre de connaissances que l'on souhaite développer ou stimuler chez l'apprenant. Selon ces auteurs, si l'enseignant s'occupe des connaissances déclaratives (les faits), il utilisera la troisième personne du singulier. S'il se préoccupe des connaissances procédurales (les raisonnements), il utilisera la deuxième personne du singulier ou du pluriel. En outre, le rythme des questions, réponses et rétroactions, doit, selon Archer et Hughes (2011, dans *Ibid.*, p. 165), être soutenu pour maintenir l'intérêt des apprenants et leur participation active dans le processus. Si le tuteur ne peut contrôler l'emploi du temps de l'étudiant, il peut réguler le sien pour éviter de laisser un laps de temps trop important entre la question de l'étudiant et sa propre réponse. Il laissera néanmoins s'écouler le temps qu'il jugera nécessaire. Mais, il n'hésitera pas à relancer l'étudiant qui tarde trop afin de vérifier sa bonne compréhension ou, éventuellement, son état émotif.

Ci-dessous, dans le tableau 2, nous avons synthétisé les éléments qui appartiennent au langage, en nous inspirant de l'enseignement explicite et en les adaptant légèrement à notre contexte, et qui se positionneraient comme des indicateurs pour des messages efficaces de la part des tuteurs envers leurs étudiants.

Tableau 2 : Éléments du langage pour le tuteur

Langage général d'un message	Politesse - respect - bien construit - précis - explicite - simple S'assure de maintenir un climat détendu Prouve son engagement envers l'étudiant
Langage lié au genre de connaissances	Connaissances procédurales : deuxième personne du singulier ou du pluriel Connaissances déclaratives : troisième personne du singulier
Langage lié à l'apprentissage	Souligner les efforts fournis et non ceux qui n'ont pas été consentis Ne pas qualifier l'apprentissage (facile ou difficile) Rythme questions/réponses assez soutenu Exemples et contre-exemples Répéter si besoin, mais différemment Rappels des éléments importants
La rétroaction corrective	Précise et explicite Axée sur la réponse correcte plutôt que sur l'erreur Donnée avec le ton approprié Se termine en demandant à l'apprenant de formuler la réponse adéquate
La rétroaction positive	Spécifique et liée au contexte Met l'accent sur les stratégies adéquates et la réussite qui en résulte Compare l'apprenant à lui-même Positive, crédible

En confirmation de ce que nous avons démontré avec les analyses systémiques, les messages du tuteur peuvent encourager une attitude positive de l'apprenant envers ses apprentissages, l'aider à tendre vers sa réussite et, par extension, maintenir sa motivation. Le dialogue peut, dès lors, être qualifié de constructif.

2.5.3. ÉLÉMENTS DE PROCÉDURES

Les interventions du tuteur, soignées selon les éléments précédents, doivent également répondre à une aide précise attendue de l'étudiant. La source du problème de ce dernier peut provenir d'une incompréhension d'éléments du cours, de leur mésinterprétation ou d'une lecture erronée des consignes, ou encore d'une difficulté à percevoir les objectifs d'apprentissage. Mais, le problème peut également survenir de méthodes de travail inadéquates qui rendent un travail compliqué à réaliser ou qui produisent un sentiment de surcharge cognitive. Nous allons étudier plus particulièrement une procédure : le questionnement. De ce dernier, le tuteur sera en mesure de déduire où le bât blesse. Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) proposent deux formes de questionnement en enseignement explicite : le questionnement engendré par l'enseignant pour vérifier la compréhension de ses élèves et le plan de questionnement auquel les élèves auront recours afin de vérifier leur méthode de travail. Nous nous inspirerons seulement du questionnement de l'enseignant.

Le questionnement, en enseignement explicite, permet de stimuler les trois formes de connaissance afin de développer l'autonomie des élèves : connaissances déclaratives (de quoi il est question), procédurales (comment procéder) et conditionnelles (quand procéder) (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 156). Notons que nous dessinons déjà, dans cet énoncé, un plan d'intervention des tuteurs. L'enseignant efficace est très attentif à la bonne compréhension de ses élèves et il s'attache à la vérifier constamment en posant de nombreuses questions. Toutefois, un enseignant efficace ne dira pas "qu'est-ce que tu n'as pas compris?", mais "qu'as-tu compris?".

Procéder ainsi est source de plusieurs avantages (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 159) :

1. l'élève n'a pas à dire ce qu'il n'a pas compris, car il serait incapable d'expliquer quelque chose qu'il n'a justement pas compris;
2. l'enseignant n'insiste pas sur l'incompréhension, mais, au contraire, sur les éléments compris ce qui favorise l'estime de l'élève;
3. l'enseignant peut ajuster son enseignement ou apporter les corrections nécessaires en fonction de ce qu'a compris l'élève, car il en déduit les éléments manquants;
4. l'élève qui explique ce qu'il a compris travaille sur ses habiletés métacognitives.

Par ailleurs, l'enseignant efficace n'attend pas la fin de la leçon pour vérifier la compréhension des élèves. Tout au long de la leçon, il s'interrompt régulièrement pour poser des questions.

Pour le tuteur en FAD, la tâche est plus délicate, car il ne peut que rebondir sur les questions provenant de ses étudiants. De fait, il y a le risque qu'une interprétation erronée se soit installée et qu'il soit plus difficile de la déconstruire. Il est probable, également, puisque nous avons noté la réticence des étudiants à contacter leur tuteur, que cet étudiant aux prises avec un problème soit dans un état émotif qui peut le rendre susceptible face aux réponses de son tuteur. En outre, l'étudiant peut rédiger sa question maladroitement, car s'il parvient à discerner qu'il rencontre effectivement un problème, il ne sait pas vraiment d'où cela peut venir. En conséquence, le tuteur devra réaliser, en premier lieu, une sorte de questionnaire exploratoire pour situer la source du problème et maintenir, grâce à un langage approprié, le désir de l'étudiant à poursuivre le dialogue.

Prenons un exemple qui s'apparente, selon nous, à un contre-exemple de ce que nous venons d'expliquer, lors d'un dialogue entre un tuteur et son étudiant :

Apprenant : j'ai le sentiment de ne pas comprendre la différence entre les langages, donc de ne pas être capable d'en choisir un plus qu'un autre dans le cadre de la situation problème car je serai incapable de choisir de façon pertinente un langage plutôt qu'un autre.

Tuteur : Qu'est-ce qui vous permet de dire avant d'avoir franchi une montagne que vous ne pourrez la franchir.

Apprenant : j'ai besoin de vos conseils pour me fournir l'équipement d'alpinisme nécessaire pour rejoindre le sommet, l'envie elle ne manque pas !

Tuteur : Ma réponse : grimpez sur cette colline et essayez de franchir les différentes voies. Revenez me voir avec un compte rendu de ce que vous avez pu franchir et de ce que vous n'avez pas pu franchir. Ensuite, je vous apporterai un conseil avisé (dans Berrouk et Jaillet, 2010, p. 35).

En nous appuyant sur l'enseignement explicite, nous croyons qu'il aurait été plus profitable à l'étudiant que le tuteur lui pose une simple question : "qu'avez-vous compris exactement des différents langages?" Par un gain de temps et de mots, l'étudiant aurait été amené à réfléchir de nouveau sur les concepts étudiés. Si, globalement, le but de cette intervention était certainement que l'étudiant revoie sa matière, nous estimons que la façon de procéder manque de discernement.

En s'y prenant par le questionnement, le tuteur tente une approche du problème qui lui semble le plus évident, celui qu'il croit discerner dans les phrases de l'étudiant. Puis, il affine ses questions et ses réponses en fonction des réponses et des questions de l'étudiant. Le questionnement exploratoire peut vouloir cibler les connaissances déclaratives "qu'avez-vous compris de...?", les connaissances procédurales "comment procédez-vous pour...?" ou encore, les connaissances conditionnelles "dans quelle condition pensez-vous qu'il se passe...?" En effet, le tuteur doit savoir si l'étudiant s'est fait une bonne représentation de ce qui lui est demandé, si la démarche à conduire est bien claire, si les concepts et les idées maîtresses du cours sont intégrés ou s'il manque de méthodes de travail. Il nous semble que le rôle du tuteur consiste à vérifier la compréhension de l'étudiant afin d'être en mesure de lui transmettre des

conseils opportuns. Par ailleurs, comme en enseignement explicite, le tuteur s'attachera à poser des questions ouvertes, c'est-à-dire qui invitent à élaborer une réponse autre que le simple "oui" ou "non".

Tableau 3 : Le questionnement

Questionnement	Vérifier la compréhension
	Poser des questions ouvertes
	Questions qui ciblent certaines connaissances

2.5.4. DES SAVOIRS D'ACTION PÉDAGOGIQUE CIBLÉS

L'enseignement explicite offre des "savoirs d'action pédagogique", selon l'expression de Gauthier (2012), qui ont prouvé leur efficacité en contexte de classe. Nous en avons relevé quelques-uns, afin de les transposer dans le contexte de la FAD. Ainsi, nous avons accordé une importance toute particulière aux éléments propres au langage et au questionnement.

Certains chercheurs, comme Poellhuber, Racette et Chirchi (2012), énoncent qu'un tutorat individuel prononcé obligerait les tuteurs à intervenir davantage -ce qui engendrerait des coûts supplémentaires pour l'institution qui les emploie- et n'est même pas envisageable à cause de la réticence des étudiants. Pour ce qui nous concerne, nous pensons que des interventions inspirées de l'enseignement explicite s'imposent précisément parce qu'elles sont économiques et pourtant efficaces : messages précis, courts, ciblés, adaptés aux attentes de l'étudiant et développant son autonomie. En outre, plutôt que de se focaliser sur la réticence des étudiants, nous raisonnons différemment et nous croyons que si les tuteurs étaient plus efficaces dans leurs interventions, les étudiants seraient peut-être plus enclins à les contacter. C'est pourquoi nous pensons que l'utilisation de l'enseignement explicite, comme base de fonctionnement des tuteurs, s'avère être une piste à exploiter.

2.6. CONCLUSION DU CHAPITRE 2 ET HYPOTHESE

Nous avons relevé, dans le premier chapitre de ce travail, que les modalités de soutien à l'apprentissage s'avéraient indispensables, mais que le recours au tuteur n'était pas systématique. Progressivement, les recherches se sont intéressées au tutorat, en pointant le caractère social et communautaire de ce genre d'intervention. Cependant, nous avons montré que le tutorat, pratique ancienne, se comprend comme la relation entre deux personnes dans le but d'une progression des apprentissages de l'une des deux. Toutefois, marquant encore une évolution dans les recherches, le tuteur s'est avéré plus important qu'il semblait le paraître et il a été pourvu de rôles et de fonctions que nous avons jugés complexes, trop conceptuels et, ainsi, peu adaptés à une mise en application dans la réalité.

Les intentions élevées et exprimées dans des termes qui ne permettent pas de contrôler leur réalisation donnent bonne conscience et n'engagent en rien : il est confortable et prestigieux de viser la cime inaccessible lorsqu'elle est dans le brouillard (D'Hainaut, 1980, p. 17, dans Lapointe, 1992, p. 79).

Dans ce deuxième chapitre, nous avons délibérément choisi d'isoler un problème à considérer. En procédant par déduction, nous avons construit une "réalité théorique" qui a servi à délimiter notre cadre d'étude. Nous avons, en effet, prédéterminé ce sur quoi nous voulions travailler. Nous savions quel serait le système d'échanges que nous voulions mettre en évidence. Nous avons ensuite étudié, selon le même principe, les transformations qui ont lieu dans le système tuteur/étudiant. Le recours à l'analyse systémique fonctionnelle nous a donc permis d'insister, non seulement sur l'importance que revêtent les interactions individuelles entre le tuteur et l'étudiant, mais également sur la dynamique propre au système tuteur/étudiant malgré les aléas de l'environnement. En effet, cette dynamique interactionnelle agit sur les apprentissages de l'étudiant et sur la satisfaction qu'il retire de sa formation et de son tuteur. Mais, cette démarche ne nous fournissait encore aucun renseignement sur le sens des échanges. Alors, nous avons poursuivi notre étude et nous avons bâti un "construit intellectuel" (Mucchielli, 2005) qui balisait nos préoccupations et dévoilait nos champs d'intérêt. Nous avons montré que la dynamique du système tuteur/étudiant puise son énergie de la qualité de la communication (signification des échanges) entre les protagonistes. Nous avons également mentionné que la modélisation

d'une relation signifiante se comprend par la création d'une forme d'échanges qui soutient la signification des échanges. Selon ce choix, nous avons concentré notre démarche sur les relations à caractère pédagogique, celles qui prévalent dans une situation d'apprentissage. En conséquence, nous nous sommes référés à l'enseignement explicite, parce que ce dernier offre des critères d'action concrets, fiables et validés, pour des interventions pédagogiques efficaces. Nous en avons retenu certaines des modalités que l'on considère comme nos critères à observer pour notre propre recherche.

Ainsi, au regard de notre étude, nous posons l'hypothèse de travail que les tuteurs qui utilisent des stratégies pédagogiques s'apparentant à de l'enseignement explicite, lors de leurs interventions écrites avec leurs étudiants, génèrent une influence positive sur leurs étudiants, en favorisent la réussite et participent au maintien de leur motivation.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

En ce qui concerne la méthodologie de cette recherche, nous avons opté pour l'étude de cas en nous appuyant sur les écrits de Robert K. Yin (2009). L'étude de cas nous permet d'appréhender les interactions tuteur/étudiant dans leur contexte naturel et elle nous offre la possibilité de comparer des données empiriques aux phénomènes que nous avons relevés. Le cas étudié se penche sur les interventions écrites du tuteur avec ses étudiants, en se concentrant sur les acteurs de Télug. En effet, les disponibilités pour cette recherche ne nous permettent pas d'élargir nos horizons d'investigation. En outre, notre vécu personnel d'étudiante à distance à la Télug, depuis quelques années, a largement nourri notre réflexion et défini le cadre de nos préoccupations. De fait, cette influence nous entraîne vers une recherche de type interprétatif, bien qu'elle soit empreinte de positivisme puisque la réalité interactionnelle entre le tuteur et ses étudiants existe assurément. Nous en avons seulement soulevé la dynamique singulière en tant que phénomène indépendant de l'environnement extérieur aux acteurs. Notre étude s'affiche, également, de type exploratoire et descriptif.

Ce présent chapitre consiste à poursuivre la planification de notre recherche en sélectionnant les sujets à étudier, à élaborer un protocole de collecte de données et à envisager le cadre d'analyse. Cependant, avant de faire part de la mise en œuvre des procédés retenus, voyons un peu plus en détail les caractéristiques de l'étude de cas.

3.1. L'ETUDE DE CAS

L'étude de cas s'avère être un choix pertinent pour examiner la complexité des interactions humaines en contexte d'éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 214). Cependant, l'étude de cas est également jugée, par certains chercheurs, comme une approche scientifiquement controversée. Alexandre (2013, p. 1) considère que l'étude de cas ne s'accorde pas réellement avec la rigueur scientifique attendue d'une recherche, puisqu'elle est généralement limitée par le nombre des cas étudiés. Il faut plutôt l'envisager comme une technique d'analyse situationnelle, car le cas se rapporte à une situation existante (Mucchielli, 1991, dans Colletette, 1997, p. 1; Roy dans Gauthier B., 2003). Gagnon (2005, p. XII) mentionne, pareillement, les doutes qu'entretenaient des chercheurs quant à la scientificité d'une telle méthode de recherche, alors que cette dernière jouit, à l'heure actuelle, d'une notoriété évidente, notamment en éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Par exemple, Stake (1994, dans Colletette, 1997, p. 1), considère que ce n'est pas le cas en lui-même qui revêt de l'importance, mais sa qualité (Karsenti et Demers, 2004, p. 210).

Pour justifier notre choix de l'étude de cas et, par la suite, pour conduire notre recherche sur le terrain, nous allons nous référer à Robert K. Yin, spécialiste de cette méthode depuis de nombreuses années, et à ses écrits sur le sujet (la première édition de son livre, *Case Study Research : Design and Methods*, date de 1984 et la 5^e édition de 2014). Selon Yin (2009), l'étude de cas s'accorde bien avec les recherches sur les phénomènes relationnels, comme en éducation par exemple. Mais, pour l'auteur, il est important de différencier l'étude de cas selon qu'elle se destine à être utilisée en enseignement ou en recherche. C'est bien cette dernière utilisation qui nous intéresse.

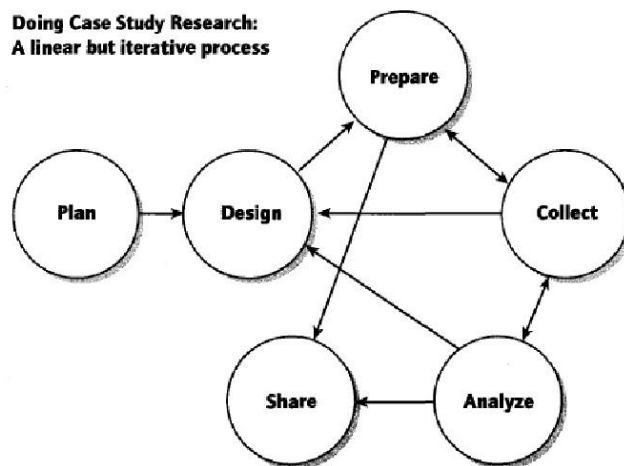
Ainsi, l'étude de cas s'insère dans les multiples formes de recherche en sciences sociales, mais elle est particulièrement appropriée pour répondre à une question initiale de recherche se posant la question "comment" ou "pourquoi" (Yin, 2009, p. 4). Ce critère s'avère un des premiers à respecter pour sélectionner cette méthode. Celle-ci doit, cependant, répondre à deux autres critères : ne pas opérer (ou peu) de contrôle sur les événements ; étudier un phénomène contemporain qui s'inscrit dans la vie réelle. Yin met en garde contre l'apparente facilité de la méthode qui ne propose pas un canevas strict dans son modèle, mais

plutôt une logique de conduite qui nécessite, d'ailleurs, une grande rigueur de la part du chercheur. Finalement, Yin mentionne que si le chercheur sent, au fond de lui-même, qu'il doit procéder par étude de cas, il possède là la plus justifiable des raisons pour la réaliser. Ainsi, l'étude de cas n'est pas à cantonner dans les recherches exploratoires ou descriptives, comme certains critiques pourraient l'avancer, ni d'ailleurs strictement à des analyses qualitatives, elle s'adapte à toutes les formes de recherche et à toutes les formes d'analyse si les trois conditions citées ci-dessus sont respectées (Yin, 2009).

Rappelons notre question initiale de recherche pour constater qu'elle répond au premier critère puisqu'elle s'interroge sur le "comment" : *Comment le tuteur doit-il concevoir et rédiger les messages qu'il adresse à ses étudiants afin de répondre aux objectifs d'apprentissage fixés et susciter la meilleure adhésion possible?* Le deuxième critère impose que la recherche n'ait pas de contrôle sur les événements. Puisque nous souhaitons étudier des messages écrits, donc des documents, nous n'influencerons aucunement les participants (les scripteurs) de l'étude. Cette dernière doit se concentrer sur des phénomènes contemporains pour satisfaire le troisième critère. Là encore, nous respectons les conditions, puisque nous étudions effectivement des correspondances de notre temps. De surcroît, si le chercheur peut s'autoriser à laisser parler son instinct, le nôtre nous engage sur cette voie. Nous pouvons rappeler, par ailleurs, que notre recherche se destine à une exploration et une description du propos étudié.

Choisir de réaliser une étude de cas, c'est donc choisir de suivre une logique de travail plutôt qu'une technique ou une logistique pour lier les données à collecter à la question initiale de recherche (Yin, 2009, p. 26). C'est, également, maintenir cette logique tout au long de la collecte et de l'analyse des données (*Ibid.*, p. 18). Le processus n'est donc pas complètement linéaire, même si le chercheur planifie, dessine sa recherche en s'appuyant sur des théories et suit certaines étapes (fig. 12).

Figure 12 : Plan pour l'étude de cas



Source 8 : Yin, 2009, p. 2

Mais, s'il faut donner une définition technique à l'étude de cas, Yin (2009, p. 18) en propose deux volets :

- 1) A case study is an empirical inquiry that :
investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context,
especially when
the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.
- 2) The case study inquiry
copes with the technically distinctive situation in which there will be many more
variables of interest than data points, and as one result
relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a
triangulation fashion, and as another result
benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data
collection and analysis (Yin, 2009, p. 18)

Pour mener à bien une étude de cas, le chercheur doit se poser trois questions fondamentales : 1) quelles sont les questions à étudier? 2) Quelles sont les données pertinentes à relever? 3) Quelles sont celles à collecter et comment analyser les résultats? (Yin, 2009, p. 26). De cette façon, le chercheur cernera ce qui doit servir l'intérêt de sa question initiale de recherche. En outre, s'il suit un plan logique, après avoir déterminé sa ou ses questions de recherche ainsi que des propositions éventuelles, il ciblera les unités

d'analyse, établira les liens logiques entre les données et les propositions et, finalement, les critères d'appréciation. Nous avons mentionné notre question de recherche précédemment. Le chapitre précédent nous a permis de poser une prémisse de travail :

Les tuteurs qui utilisent des stratégies pédagogiques s'apparentant à de l'enseignement explicite, lors de leurs interventions écrites avec leurs étudiants, génèrent une influence positive sur ces derniers, en favorisent la réussite et participent au maintien de leur motivation.

Voyons maintenant les éléments manquants pour suivre le plan.

3.2. LES UNITES D'ANALYSE ET GENERALISATION DES RESULTATS

Définir le ou les unités d'analyse (le ou les cas) ne se révèle pas aussi évident que cela pourrait sembler paraître. Selon Yin (2009), c'est même l'occasion de réaliser des confusions ou des erreurs importantes qui peuvent remettre en cause la question initiale de recherche et/ou montrer que celle-ci n'est pas adaptée à la recherche envisagée. Une étude de cas peut se concevoir comme l'étude d'un cas individuel ou de plusieurs cas (groupe de personnes par exemple) (Yin, 2009, p. 31). Toutefois, dans cette dernière situation, toutes les unités du cas doivent appartenir au même contexte d'étude. Pour notre étude, notre contexte (site d'observation) s'avère être la Télucq et, plus précisément, les communications tuteur/étudiants à l'intérieur de ce site d'observation. Il reste à déterminer quels en seront les unités d'analyse ou les cas retenus.

Pour choisir notre ou nos unités d'analyse, nous devons sélectionner un événement issu de la vie réelle. En étude de cas, cette condition est incontournable, car une hypothèse, par exemple, ne peut être le support de l'étude (Yin, 2009, p. 32). Elle doit être matérialisée par une réalité plus ou moins concrète et nous avons à disposition une réalité concrète puisque nous voulons nous attarder sur des communications écrites. Ces dernières s'imposent d'une façon plus tangible que le concept de relations interpersonnelles, même si celles-ci peuvent être affectées par la communication. Les communications sont mises en place par des acteurs : tuteurs et étudiants. En effet, nous cherchons à répondre à la question *Comment le tuteur doit-il rédiger les messages qu'il adresse à ses étudiants (...)?* Ainsi, nos unités

d'analyse ou nos cas peuvent-ils se concevoir comme l'étude de messages réellement effectués entre un tuteur particulier et plusieurs étudiants ou entre un étudiant et plusieurs tuteurs ou un mélange indifférencié de messages récoltés entre des tuteurs et des étudiants. Nous y reviendrons ultérieurement.

Avant de spécifier notre ou nos cas, il est nécessaire de mentionner, au préalable, ce que Yin indique au sujet de la généralisation des résultats. Il existe une préoccupation certaine en étude de cas dans ce domaine. Une étude de cas n'aspire pas à prouver la généralisation de ses résultats par la statistique. Elle se propose de généraliser des propositions théoriques (Yin, 2009, p. 38). En effet, un cas ne peut s'échelonner, car il n'est pas un échantillon délimité par le chiffre qui le représenterait. Il possède une réalité dont les frontières ne sont pas cernables mathématiquement. En outre, une telle étude n'a pas accès à des formules mathématiques déjà validées pour affirmer la pertinence des résultats obtenus (*Ibid.*).

Ainsi, la volonté de généraliser des résultats statistiques, et même d'entrevoir la recherche dans cet état d'esprit, ne devrait pas habiter le chercheur qui se lance dans une étude de cas. Il s'agit, pour lui, d'agir plutôt comme un enquêteur qui sélectionnerait son sujet à des fins de nouvelles investigations. C'est ainsi que nous avons procédé en développant, dans le deuxième chapitre, une théorie sur laquelle nous appuyer et l'enseignement explicite nous a fourni, dès lors, le cadre théorique qui offre des assises pour notre étude. Une optique de généralisation des résultats de l'étude de notre cas demanderait de répliquer celui-ci de façon logique. Ainsi, si, par réplication, un ou deux cas sont susceptibles de porter la théorie, une généralisation analytique est possible (Yin, 2009, p. 39). Mieux encore, si, également, le ou les cas choisis ne supportent pas une théorie contraire tout aussi plausible, la possibilité de généralisation s'affirme (*Ibid.*). Bien que la généralisation ne soit pas automatique, s'il est à se demander si nos propositions s'appliqueraient à d'autres étudiants en FAD, il faudra les tester dans les mêmes circonstances, plusieurs fois, afin d'en affirmer la force. En effet, le chercheur, en étude de cas, s'efforce de généraliser un ensemble particulier de résultats à une théorie plus large (Yin, 2009, p. 43).

Ces précédentes réflexions nous conduisent à considérer que notre base personnelle de communications écrites -base alimentée par les différents écrits avec les tuteurs qui nous ont été attribués- s'avère être tout à fait envisageable comme choix d'unités d'analyse. En effet, nous disposons d'une quantité de messages (englobant des corrections de travaux) assez conséquente due aux différents cursus que nous avons suivis en tant qu'étudiante à la Téluc de premier, puis de deuxième cycle. Nous sommes, par conséquent, tout à fait en mesure d'étudier des messages qui correspondent à la deuxième partie de notre question initiale de recherche, à savoir (...) *afin de répondre aux objectifs d'apprentissage fixés et susciter la meilleure adhésion possible?* Toutefois, nous serions alors en présence de l'étude d'un cas individuel avec plusieurs unités d'analyse.

D'après Yin (2009, p. 50), le chercheur doit faire preuve de vigilance et bien s'assurer que le choix d'un cas individuel est opportun et n'entraînera pas des critiques à l'égard du bien-fondé de son étude. Mais, en suivant la piste du cas individuel renfermant plusieurs unités d'analyse, nous estimons que le cas choisi représente, en quelque sorte, un cas pilote permettant de relever ce qui confirme la théorie, mais, également, ce qui l'infirme ou l'étend. Ainsi, notre cas s'afficherait comme un cas typique servant à informer une communauté des attraits potentiels de l'étude qui le porte. En outre, notre cas met en avant un phénomène jusque-là inexploré dans sa formule, celle-ci liant les tuteurs de la Téluc à l'enseignement explicite. En effet, en l'état actuel des choses, il s'impose comme le reflet d'un vécu intérieur inaccessible à d'autres, car il est le résultat d'expériences professionnelles et personnelles combinées qui se sont rejointes pour faire émerger des possibilités. De fait, notre cas, dont l'étude ne souffrira pas de l'influence d'aucun des scripteurs, peut suffire à révéler l'impact original de la recherche.

En conséquence, nous mènerons notre étude sur un cas individuel avec plusieurs unités d'analyse. Ces dernières seront constituées des écrits générés entre nous et nos tuteurs ; lesquels représenteront, d'une part, des messages qui suscitent l'adhésion et répondent aux objectifs d'apprentissage fixés, d'autre part, des messages qui ont engendré l'effet inverse.

3.3. LES CRITERES DE QUALITE ET LA COLLECTE DE DONNEES

L'étude de cas, en tant que méthode de recherche au même titre que les autres méthodes en sciences sociales, se doit de respecter des critères de validité et de fiabilité pour assurer son caractère scientifique.

Yin (2009, p. 40) suggère d'opérer quatre démarches pour répondre à cet objectif :

- La validité de construit : identifier correctement les mesures opérationnelles du concept à l'étude;
- La validité interne : ne concerne pas notre étude qui est de type exploratoire et descriptif;
- La validité externe : définir les propositions généralisables;
- La fiabilité : démontrer qu'il est possible de répéter autant les procédures que la collecte de données.

Figure 13 : Contrôle de la qualité de la recherche

TESTS	Case Study Tactic	Phase of research in which tactic occurs
Construct validity	<ul style="list-style-type: none"> ◆ use multiple sources of evidence ◆ establish chain of evidence ◆ have key informants review draft case study report 	data collection data collection composition
Internal validity	<ul style="list-style-type: none"> ◆ do pattern matching ◆ do explanation building ◆ address rival explanations ◆ use logic models 	data analysis data analysis data analysis data analysis
External validity	<ul style="list-style-type: none"> ◆ use theory in single-case studies ◆ use replication logic in multiple-case studies 	research design research design
Reliability	<ul style="list-style-type: none"> ◆ use case study protocol ◆ develop case study database 	data collection data collection

Source 9 : Yin, 2009, p. 41

Le tableau (fig. 13) ci-dessus nous montre que la validité de construit se réfléchit durant la phase de collecte de données en ce qui concerne deux des postulats : utiliser de multiples sources de preuves et établir des liens entre celles-ci. Lors de cette même phase, la fiabilité est également à surveiller par l'élaboration d'un protocole d'étude et par le développement d'une base de données reliée au cas étudié. En effet, nous devons nous assurer qu'il sera possible pour un autre chercheur d'utiliser nos procédures sur notre cas afin d'arriver aux mêmes conclusions que nous. Par ailleurs, rappelons que la validité interne ne concerne pas notre étude et que nous avons déjà évoqué la généralisation des résultats.

Ainsi, durant la phase de collecte de données et pour l'élaboration du protocole d'étude, nous devons nous préoccuper de la validité de construit et de la fiabilité.

3.3.1. LA COLLECTE DES DONNÉES

Comme souligné précédemment, les données nécessaires à l'étude seront récupérées parmi les messages et les rétroactions des tuteurs qui nous ont suivie durant nos études à la Télunq, et ce, depuis le trimestre d'automne 2009 jusqu'à aujourd'hui. Pour alimenter notre collecte, nous possédons des messages et des rétroactions pour au moins 30 cours. Un simple calcul montre que, à raison de trois travaux par cours au minimum auxquels il faut ajouter les réponses aux différentes questions posées, nous sommes en possession d'environ 90 textes dans lesquels puiser les informations nécessaires pour mener à bien notre étude.

Il est important, avant toute chose, d'expliquer la question éthique de cette recherche qui a été validée par le comité d'éthique de la Télunq. Notre recherche s'est donné le but d'analyser les écrits des tuteurs au niveau du vocabulaire, des tournures de phrases et du propos pédagogique pour les rapprocher de l'enseignement explicite. Nous voulons démontrer que plus la construction des messages s'apparente à ce que prône l'enseignement explicite, plus le tuteur sera, non seulement efficace dans ses interventions, mais il suscitera, également, l'adhésion de ses étudiants à son tutorat. Le fait même d'avoir recours à notre base personnelle de textes sous-entend l'autorisation implicite de l'utilisation de ceux-ci. Toutefois, nous ne dévoilerons aucunement ni l'identité, ni l'UER, ni même aucun détail sur les tuteurs

qui pourraient conduire à les retracer ou à les reconnaître. Les directeurs de cette recherche, eux-mêmes, n'auront pas connaissance des auteurs des correspondances. Les conversations retenues éviteront, également, de faire référence explicitement à une matière précise. S'il s'avérait nécessaire d'utiliser des conversations qui pourraient éventuellement faire naître des doutes sur la reconnaissance de celui ou de celle qui les a écrites, nous ferions parvenir à cette personne un formulaire de consentement pour l'utilisation des données concernées. Toutes les données collectées seront conservées en lieu sûr, dans un dossier différent de nos dossiers personnels, et elles seront classées en respectant l'anonymat. Il va de soi que nous protégerons la vie privée des tuteurs et que nous respecterons la confidentialité des informations recueillies, que celles-ci soient à des fins de collecte ou d'analyse.

Nous tenons également à préciser un écueil qui pourrait surgir dans le cadre d'une telle procédure de collecte de données. En choisissant de nous référer à notre base de données personnelle, nous allons au-devant du risque que cette recherche soit jugée partielle ou biaisée. Cependant, nous pouvons nous justifier.

Nous postulons que, grâce à l'enseignement explicite, le tuteur écrira des messages efficaces sur un plan pédagogique, suscitera une meilleure adhésion à son tutorat et encouragera l'étudiant à persévérer. Cet énoncé présuppose logiquement son contraire. Ainsi, nous pourrions imaginer que nous sommes une étudiante déçue par une grande partie de ses tuteurs et qu'elle s'en est trouvée souvent démotivée et, pourquoi pas, prête à abandonner. Or, nous représentons le type d'étudiant qui a réussi, quel que fût l'encadrement reçu. Mais, tous les tuteurs avec lesquels nous avons eu à traiter n'ont pas répondu favorablement à nos attentes. Est-ce à minimiser l'impact des tuteurs sur les étudiants? Assurément non et c'est le propos de ce mémoire, d'autant que nous avons dû nous tourner vers nos proches pour pallier les manques ressentis. Cependant, notre réussite nous permet d'être objective sur l'aide que nous aurions aimé recevoir ou sur ce que nous aurions aimé lire de la part de nos tuteurs. Nous ne sommes pas habitée d'une rancœur susceptible de rendre notre appréciation individuelle biaisée. Ainsi, le fait de collecter et de discerner les messages efficaces de ceux qui ne l'étaient pas dans notre propre base de données ne nous semble pas un motif d'invalidation de la recherche. Notre appréciation individuelle sur les messages des tuteurs

n'est, somme toute, qu'une forme de classement des textes à sélectionner et à étudier. Elle ne fait qu'étayer ce que nous avons développé dans de précédentes explications (cf. 2.3. et 2.4.2.), à savoir que les tuteurs qui savent opérer un tutorat efficace sont à même de faire naître, chez leurs étudiants, une certaine estime ou appréciation favorable envers leur personne.

Ainsi, nous disposons de multiples sources sur lesquelles nous appuyer. Nous concentrons cette étude sur un corpus de textes.

3.3.2. LE PROTOCOLE DE COLLECTE

Le protocole de collecte des données s'articulera autour de deux phases. Nous passerons en revue les correspondances que nous avons entretenues avec nos tuteurs et les corrections de travaux qu'ils nous ont rendues, dès le commencement de nos études, c'est-à-dire sur un laps de temps de cinq années universitaires.

Première phase

La première étape de ce protocole consistera à recenser tous les cours suivis par date, en commençant par la première année d'étude. En reprenant ainsi connaissance des tuteurs qui nous avaient suivie, nous procèderons à un marquage succinct (+, -, \approx), de mémoire, afin de mettre en évidence :

1. ceux qui nous avaient laissé une impression favorable (+),
2. ceux qui nous avaient laissé une impression défavorable (-),
3. ceux dont on ne se souvenait pas vraiment des interventions (\approx).

Ces deux termes, *favorable*⁴ ou *défavorable*, qui sous-entendent un sentiment, ne sont pas à comprendre dans leur sens littéral. Ils ont été utilisés à des fins de simplification du texte. De fait, ils se rattachent aux attentes des étudiants envers leurs tuteurs. Ces termes ne sont aucunement liés à la note obtenue pour un travail ou pour un cours. Les attentes sont directement dépendantes des compétences relationnelles et communicationnelles (cf. 1.3.2.) du tuteur dans le but d'aider aux apprentissages (cf. 2.4.3.). Par exemple, nous avons relevé l'importance du *soutien social perçu* évoqué par Boujut et Bruchon-Schweitzer (cf. 1.4.), c'est-à-dire le fait de percevoir des personnes de l'entourage comme susceptibles de fournir une aide en cas de besoin et la satisfaction qui correspond à la qualité de cette aide. Nous avons noté l'importance pour l'étudiant que le tuteur l'aide à réguler son déséquilibre cognitif et émotif (cf. 2.2.1.). Nous nous sommes attardée sur la nécessaire relation de confiance entre les acteurs pour que l'étudiant ait envie de travailler avec son tuteur (cf. 2.4.3.). On peut donc dire que l'expression *impression favorable* est utilisée lorsque la teneur des conseils reçus a permis leur mise à profit pour évoluer dans l'apprentissage et l'établissement d'une véritable relation de confiance entre les acteurs. Quant à l'expression *impression défavorable*, elle découle d'une insuffisante prise en considération du déséquilibre cognitif et émotif de l'étudiant, ce qui entraîne une incompréhension réciproque, parfois inconsciente, et une rupture de dialogue.

La deuxième étape du protocole s'appliquera à retrouver tous les courriels échangés avec chaque tuteur. Par une recension de ces courriels, nous noterons le nombre et le sujet des messages échangés. Puis, nous conserverons uniquement les tuteurs avec lesquels les correspondances étaient d'ordre pédagogique.

⁴ Favorable : qui est animé de dispositions bienveillantes à l'égard de quelqu'un ; défavorable : qui est mal disposé à l'égard de quelqu'un, qui est hostile, opposé à quelque chose. (Dictionnaire Larousse en ligne)

Lors d'une troisième étape, nous noterons, dans une base de données, les contenus des courriels échangés avec les tuteurs repérés.

Deuxième phase

La première étape de cette deuxième phase permettra de fixer notre attention sur les tuteurs qui, d'une part, ont été jugés de façon favorable (+) ou défavorable (-) et avec qui, d'autre part, nous avons entretenu des communications d'ordre pédagogique. Les tuteurs jugés neutres (\approx) ne seront pas retenus pour l'étude. Nous partons du principe que, s'ils n'ont laissé que de vagues impressions, les échanges entretenus ne devaient pas avoir un caractère très significatif pour notre étude, dans le sens qu'aucune relation particulière n'avait été établie. Les raisons invoquées pourraient être que, soit le cours suivi n'avait pas posé de difficultés particulières, ce qui n'a entraîné aucune question de la part de l'étudiant à ce propos, soit les messages échangés n'avaient pas de rapport avec le contenu du cours proprement dit.

La deuxième étape consistera à reprendre les corrections des travaux de ces tuteurs précis. Nous ne relèverons que les corrections qui ont fait l'objet de commentaires développés de la part des tuteurs et nous ne nous attarderons pas sur les annotations en marge des pages. Ces dernières sont, généralement, assez brèves et elles peuvent concerner des sujets très variés : typologie, fautes d'orthographe ou de grammaire, connaissance pure, élaboration du plan, questionnements sur une phrase ou une idée, etc..

En conséquence, nous relirons les corrections des travaux de tuteurs concernés et nous les relèverons dans une base de données selon un principe identique au précédent : 1) les tuteurs qui ont laissé une impression favorable (+), 2) les tuteurs qui ont laissé une impression défavorable à leur égard (-). Sur les données que nous avons recueillies, nous appliquerons le protocole d'analyse que nous exposons dans le sous-chapitre suivant.

3.4. PROTOCOLE D'ANALYSE

Nous devons analyser les éléments liés au langage (cf. 2.5.2., tableau 2) et les éléments liés aux procédures (cf. 2.5.3., tableau 3). Si l'enseignement explicite s'attache autant à un usage approprié de la langue qu'à des procédures pédagogiques, pour analyser les données, il nous faut scinder les éléments à étudier en grilles d'analyse. Le protocole d'analyse s'effectuera donc en deux phases qui, en fait, s'avèreront être concomitantes. En effet, si les grilles d'analyse entre les modalités de l'enseignement explicite et l'usage de la langue sont distinctes dans leur création, le processus d'analyse s'opérera par des allers et retours entre les grilles, car la grille relative à la langue française s'impose comme une aide pour répondre à celles de l'enseignement explicite.

3.4.1. LE PROTOCOLE RELATIF À L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

En nous appuyant sur les grilles de travail de Bissonnette et Richard (2005) et sur les éléments que nous avons relevés dans le chapitre 2 (cf. 2.5.2. et 2.5.3.) -éléments également synthétisés en annexe 3 du présent document-, nous avons élaboré des grilles d'analyse exploitables tant pour les courriels échangés que pour les textes développés concernant la correction des travaux. Si l'enseignement explicite peut aider les tuteurs, pour assurer la fiabilité de notre étude, il faut rendre mesurables les propositions avancées (Yin, 2009, p. 41).

1. Langage général

Le langage général permet de poser le contexte du message. Il peut être considéré comme le décor et la scène au sein desquels va se jouer la conversation. Cette mise en place contribuera à favoriser un climat propice à l'apprentissage et au respect mutuel des acteurs.

Exemple	Le message contient les marques de salutation d'usage
Contre-exemple	<i>Le message ne contient pas de marques de salutation</i>
Exemple	Le message fait usage du vouvoiement
Contre-exemple	<i>Le message fait usage du tutoiement</i>
Exemple	Le message est personnalisé
Contre-exemple	<i>L'étudiant concerné n'est pas ciblé, le message semble générique</i>
Exemple	Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu
	Le message est clair
Contre-exemples	<i>Le message utilise des métaphores inappropriées</i>
	<i>Le message ne répond pas explicitement</i>
Exemple	Le message est construit en respectant une trame logique
Contre-exemples	<i>Le message n'est pas découpé et forme un bloc</i>
	<i>Le propos n'est pas développé</i>

2. Langage lié à l'apprentissage

Cette partie concerne le contenu proprement dit du message, c'est-à-dire son propos lié aux apprentissages de l'étudiant.

Exemples	Le message rappelle les objectifs du cours ou du travail
	Le message rappelle les éléments clés d'apprentissage
	Le message rappelle les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une tâche
Contre-exemple	<i>Le message renvoie à la lecture des documents du cours</i>
Exemples	Le message rappelle le "quoi faire"
	Le message rappelle le "comment faire"
	Le message fournit des exemples et des contre-exemples
Contre-exemple	<i>Le message ne propose aucune piste d'aide à l'apprentissage</i>

3. Langage lié aux rétroactions

Le langage lié aux rétroactions englobe les éléments qui concourent à maintenir une attitude positive de l'étudiant envers ses apprentissages, malgré ses éventuelles difficultés.

Exemple <i>Contre-exemple</i>	La teneur du message atteste que le problème évoqué a été compris <i>Le message ne reformule pas le problème de l'étudiant</i>
Exemple <i>Contre-exemple</i>	Le message est écrit à la forme affirmative <i>Le message est écrit à la forme négative</i>
Exemple <i>Contre-exemple</i>	Les temps des verbes sont au conditionnel ou au présent de l'indicatif <i>Les temps de verbes sont à l'impératif ou au présent de vérité</i>
Exemples <i>Contre-exemples</i>	Le message encourage la poursuite des efforts Le message félicite pour le travail fourni et la réussite qui en résulte <i>Le message ne relève pas les efforts fournis</i> <i>Le message ne félicite pas</i>
Exemple <i>Contre-exemples</i>	Le message est principalement axé sur les réponses correctes <i>Le message est principalement axé sur les erreurs commises</i>

4. Procédure du questionnement

Cette procédure permet de cibler le problème réel de l'étudiant, problème souvent mal exprimé qui peut être la vraie source de la difficulté rencontrée.

Exemple	<p>Le tuteur reformule la pensée de l'étudiant afin de confirmer sa compréhension</p> <p>Le tuteur demande à l'étudiant ce que ce dernier a compris du sujet à traiter</p> <p>Le tuteur demande à l'étudiant quelles sont les démarches que ce dernier a réalisées</p> <p>Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer si la réponse fournie est satisfaisante et claire</p> <p>Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer sa progression</p>
Contre-exemples	<i>Le tuteur ne pose pas de question</i>

3.4.2. LE PROTOCOLE RELATIF À LA LANGUE

L'analyse des courriels est d'ordre textuel. Comme nous le montrent les grilles précédentes, il s'agit de dégager des éléments se référant non seulement à l'enseignement explicite, mais, également, à la langue française. Ainsi, le contenu des textes fera l'objet d'une lecture analytique. Mais, la forme sera passée sous la loupe d'Antidote par une lecture informatique.

Pour l'étude de la langue française, Antidote se révèle être d'une aide appréciable. En effet, ce logiciel ne permet pas uniquement de détecter des fautes d'orthographe ou de grammaire dans un texte ou les erreurs typographiques. Il peut également procéder à l'examen de ce texte. Nous ne retiendrons pas toutes les catégories proposées par Antidote, mais seulement celles qui peuvent servir à notre recherche : Révisions (Pragmatique, Style, Sémantique et Lexique) et Statistiques (Erreurs, Performance, Taille et Temps), comme le montre le tableau 4.

Dans la rubrique *révision* :

- La ligne *pragmatique* indique le nombre de locuteurs, c'est-à-dire les pronoms personnels utilisés par le tuteur. Ce décompte automatique permet de repérer rapidement s'il utilise le vouvoiement ou le tutoiement.
- La ligne *style* montre la tournure générale du message, ce qui révèle les intentions du rédacteur : message passif, négatif ou impersonnel.
- La ligne *sémantique* dévoile si les mots utilisés semblent choisis pour leur portée (faible ou forte) et s'ils ont tendance à être positifs ou négatifs. Ceci peut être un indicateur du soin apporté à la rédaction et, également, de l'intention véhiculée par le message.
- La ligne *lexique* se penche sur la qualité de la langue. Une utilisation trop importante de verbes ternes (faire, avoir, être) pourrait indiquer un manque d'attention quant au choix des mots. La case *niveau de langue* reflète le degré de familiarité du message.

Dans la rubrique *statistique* :

- La *taille* du texte, selon le nombre de paragraphes, de phrases et de mots, peut indiquer si le message est développé ou plutôt succinct et s'il est découpé en paragraphes, ce qui dévoilerait une volonté de proposer un texte construit et ordonné par idées.
- Les lignes *performance* et *erreurs* peuvent être révélatrices du soin que prend le tuteur pour se relire et, donc, de la rigueur qu'il s'impose dans la rédaction de ses textes. À noter que *Antidomètre* est un classement propre à Antidote pour signifier la qualité de la langue du scripteur; druide étant l'échelon le plus élevé.
- La ligne *temps* affiche l'intention du discours, notamment pour vérifier si l'impératif est souvent utilisé. Mais, la présence du présent de l'indicatif demande qu'il soit vérifié s'il ne s'agit pas du présent de vérité. Le conditionnel, quant à lui, peut vouloir indiquer la volonté du tuteur de fournir des conseils à l'étudiant, de les lui suggérer plus que de les lui imposer.

Tableau 4 : Grille analyse Antidote

Révision	Pragmatique	Locuteurs				
	Style	Phrases passives	Phrases négatives		Phrases impersonnelles	
	Sémantique	Mots faibles	Mots forts	Mots négatifs	Mots positifs	
	Lexique	Verbes ternes		Niveau de langue		
Statistiques	Tailles	Paragraphe	Phrases		Mots	
	Performance	Erreur par 100 mots		Erreur par phrase		Antidomètre
	Erreurs	Orthographe	Lexique	Grammaire	Syntaxe	Ponctuation
	Temps	Présent	Imparfait	Futur	Conditionnel	Impératif

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objet la présentation des résultats.

Dans une première partie, nous énoncerons les informations obtenues lors de la collecte des données. Nous expliquerons de quelle manière nous avons sélectionné les messages retenus pour exploitation dans le cadre de l'étude. Dans une deuxième partie, nous révélerons les résultats obtenus après analyse des éléments contenus dans les messages, selon les grilles d'analyse que nous avons préétablies. En troisième partie, nous compléterons cette analyse des messages par une analyse qui concerne les tuteurs. Nous classerons les données obtenues en fonction de l'appréciation qui avait été attribuée aux tuteurs afin de déterminer la proportion de tuteurs d'un classement sur l'ensemble des tuteurs de ce classement.

4.1. RESULTATS DE LA COLLECTE DES DONNEES

La collecte de données s'est effectuée en deux phases. Une première phase a consisté à noter les tuteurs dont les courriels étaient intéressants à exploiter dans le cadre de l'analyse. Une seconde phase a visé à relever les corrections de travaux exploitables pour en effectuer également, éventuellement, une analyse.

4.1.1. PREMIÈRE PHASE

Le recensement des tuteurs, selon l'appréciation qu'ils avaient suscitée, a permis de classer les messages en trois catégories : ceux qui ont laissé une impression favorable (+), ceux qui ont laissé une impression neutre (\approx) et ceux qui ont laissé une impression défavorable (-) (cf. 3.3.2.). Des 30 cours sélectionnés, il s'est avéré que :

- 11 tuteurs avaient engendré une impression favorable (+) (couleur verte);
- 12 tuteurs n'avaient pas suscité d'émotions particulières (\approx) ;
- 7 tuteurs avaient laissé une impression défavorable (-) (couleur rouge).

Nous avons ensuite exclu de notre panel les 12 tuteurs auxquels nous n'avions pas attribué d'appréciation particulière (cf. 3.3.2.). En effet, il est apparu que, soit aucun message n'avait été échangé avec ces tuteurs, soit leur contenu n'était pas d'ordre pédagogique et, pour tous les cas, le cours n'avait pas posé de difficulté nécessitant l'aide du tuteur. Nous avons conservé les 18 autres tuteurs, à propos desquels nous avons continué à travailler. Ces tuteurs sont répartis ainsi :

- 11 tuteurs à avoir laissé une impression favorable (+) (couleur verte);
- 7 tuteurs à avoir laissé une impression défavorable (-) (couleur rouge).

Pour ces 18 tuteurs restants, nous avons recherché les courriels échangés et nous en avons noté leur nombre et leur contenu (tableau 5). Observons qu'à un message de l'étudiant correspond une requête de sa part.

Tableau 5 : Données brutes collectées

Impression	Total		Envoi/réception travaux /divers		Question /réponse pédagogique		Administratif / technique	
	Tuteur	Étudiant	Tuteur	Étudiant	Tuteur	Étudiant	Tuteur	Étudiant
+	2	4	2	4	0	0	0	0
+	9	9	5	5	2	2	2	2
-	10	10	5	5	3	3	2	2
+	15	12	10	10	5	2	0	0
-	13	12	9	11	0	0	3	1
+	5	3	3	3	0	0	0	0
-	7	7	3	3	1	1	3	3
+	7	6	4	4	0	0	3	2
+	8	5	4	4	4	1	0	0
-	17	16	15	13	3	2	0	0
+	1	3	1	3	0	0	0	0
-	7	8	5	6	2	2	0	0
-	12	8	5	9	0	0	3	3
+	7	7	7	7	0	0	0	0
-	3	3	3	3	0	0	0	0
+	10	10	7	7	2	2	1	1
+	16	9	14	11	1	1	1	1
+	6	5	3	3	3	1	0	1

Puis, nous avons effectué un deuxième tri. Puisque notre sujet s'intéresse aux propos pédagogiques des messages, nous n'avons conservé que les tuteurs avec lesquels nous avons relevé des correspondances de cet ordre, c'est-à-dire lorsque des messages étaient inscrits dans la colonne "Question/réponse pédagogique". Nous avons donc retiré du tableau 5, cinq tuteurs jugés favorablement (vert) et trois tuteurs jugés défavorablement (rouge) (tableau 6).

Tableau 6 : Données à exploiter sur les courriels

Impression	Tuteurs	Total		Envoi/réception travaux /divers		Question /réponse pédagogique		Administratif / technique	
		Tuteur	Étudiant	Tuteur	Étudiant	Tuteur	Étudiant	Tuteur	Étudiant
+	TI	9	9	5	5	2	2	2	2
-	TII	10	10	5	5	3	3	2	2
+	TIH	15	12	10	10	5	2	0	0
-	TIV	7	7	3	3	1	1	3	3
+	TV	8	5	4	4	4	1	0	0
-	TVI	17	16	15	13	3	2	0	0
-	TVH	7	8	5	6	2	2	0	0
+	TVH	10	10	7	7	2	2	1	1
+	TIX	16	9	14	11	1	1	1	1
+	TX	6	5	3	3	3	1	0	1

Nous obtenons un total de 10 tuteurs pour lesquels nous pouvons étudier le contenu des courriels. Parmi ces tuteurs sélectionnés, six ont été jugés favorablement (vert) et quatre ont été jugés défavorablement (rouge).

Nous pouvons remarquer que trois tuteurs ont été jugés défavorablement alors qu'aucune correspondance d'ordre pédagogique n'a été relevée. L'impression négative laissée par deux de ces tuteurs était due au fait qu'ils avaient été excessivement longs à rendre les corrections attendues, jusqu'à devoir effectuer plusieurs relances. Quant au troisième, deux cours lui ayant été attribués et n'ayant pas suscité une impression favorable lors du premier cours, aucun échange n'a eu lieu à l'occasion du second cours.

En ce qui concerne les tuteurs jugés favorablement exclus également du panel, cela s'explique de la façon suivante : un tuteur, pour deux des cas, utilisait plus particulièrement le téléphone pour répondre aux questions posées par l'étudiant, si celles-ci appelaient de longues explications; un tuteur a répondu de façon satisfaisante aux questions d'ordre technique ou administratif; un tuteur accusait toujours réception des travaux, rendait les corrections très rapidement et maintenait la relation par un mot rapide lors des échanges.

Par exemple : "J'ai bien reçu votre travail. La correction suivra par la poste au cours des prochains jours. Au plaisir de vous lire." Pour finir, un tuteur, attribué deux fois, a bénéficié d'une impression favorable à l'issue du deuxième cours, car ce dernier s'est passé de façon plus détachée que la première fois durant laquelle ce tuteur avait engendré une impression défavorable après des demandes d'aide de la part de l'étudiant.

4.1.2. DEUXIÈME PHASE

Nous avons retenu 10 tuteurs dans la phase précédente. Nous avons donc repris les corrections des travaux de ces tuteurs sélectionnés. Certains travaux ont été jugés exploitables à des fins d'analyse, alors que d'autres n'étaient pas utilisables (tableau 7).

Tableau 7 : Données concernant les corrections de travaux

Impression	Tuteurs	Question /réponse pédagogique		Correction de travaux	
		Tuteur	Étudiant	Exploitable	Non exploitable
+	TI	2	2		*
-	TII	3	3	*	
+	TIII	5	2		*
-	TIV	1	1		*
+	TV	4	1		*
-	TVI	3	2	*	
-	TVII	2	2		*
+	TVIII	2	2	*	
+	TIX	1	1	*	
+	TX	3	1		*

Le tableau 7 et les données jugées non exploitables s'expliquent ainsi :

- Les travaux des tuteurs TI et TVII n'ont pas été conservés ou retrouvés;
- Les tuteurs TIII, TV et TX envoyaient leurs corrections (textes et/ou grilles) dans le corps des courriels, sans joindre le travail original;
- Le tuteur TIV a utilisé des grilles de correction prédéfinies pour chaque travail et a inscrit des commentaires en marge du texte, sans ajouter de jugement personnalisé sur la totalité du travail.

En conséquence, il n'est pas possible d'utiliser les corrections des tuteurs TI, TVII et TIV (cf. 3.3.2.). Pour les tuteurs TIII, TV et TX, deux constatations viennent à l'esprit : soit ces messages sont considérés comme des courriels, soit ils sont considérés comme des corrections de travaux, au même titre que celles qui sont fournies avec le travail rendu. S'ils sont considérés comme des courriels, ils ne rentrent pas dans la catégorie "question/réponse d'ordre pédagogique". S'ils sont considérés comme des corrections de travaux, ils n'en ont pas la forme conventionnelle : un travail auquel est adjoind une correction. De fait, nous les considérons comme des courriels.

Six des dix tuteurs ne peuvent donc nous fournir des corrections de travaux. Il en reste quatre qui le pourraient. Parmi ces quatre tuteurs, deux ont été jugés favorablement et deux défavorablement. Étant donné que la proportion de tuteurs dans chacune des catégories d'appréciation est identique et que nous avons à disposition des courriels à analyser pour chacun de ces tuteurs, nous pensons que l'étude des corrections de travaux n'est pas nécessaire pour l'avancement de cette recherche. Il nous semble préférable de nous concentrer sur les courriels qui se situent, pour leur part, en première ligne dans la relation tuteur/étudiant, puisqu'ils relèvent davantage des enjeux de la communication pédagogique; ils sont issus de la transmission volontaire des difficultés de l'étudiant.

Afin de ne conserver que les courriels dont le sujet reste des questions/réponses d'ordre pédagogique et puisque nous n'utilisons pas les corrections de travaux, nous avons exclu de notre panel les messages des tuteurs TIII, TV et TX qui ne concernaient que les corrections de travaux. Des 26 messages relevés dans le tableau 7 (Question/réponse d'ordre pédagogique), il nous reste donc 18 messages issus de communications pédagogiques, comme le synthétise le tableau 8.

Tableau 8 : Les 18 messages à l'étude

Impression	Tuteurs	Messages
+	TI	2
-	TII	3
+	TIII	2
-	TIV	1
+	TV	1
-	TVI	3
-	TVII	2
+	TVIII	2
+	TIX	1
+	TX	1

Le tableau 8 nous montre qu'il reste 18 messages écrits par les tuteurs qu'il est possible d'utiliser à des fins d'analyse, car ils correspondent au propos de cette recherche. Neuf messages proviennent de tuteurs jugés favorablement (vert) et neuf sont écrits par des tuteurs jugés défavorablement (rouge).

4.2. RESULTATS DE L'ANALYSE DES DONNEES RELATIVES AUX MESSAGES

Chaque tableau ci-après propose l'analyse de composantes issues de l'enseignement explicite appuyées, chacune, par des caractéristiques divisées en un ou des exemples (ce que les tuteurs devraient faire) et contredites par un ou des contre-exemples (ce que les tuteurs devraient éviter de faire). Une première série de tableaux concerne l'analyse d'une composante de l'enseignement explicite qui se dégage des messages écrits par les tuteurs, classés par caractéristiques de la composante. Ainsi, ces tableaux offrent des résultats en fonction de la teneur des messages, rapportés à l'appréciation du tuteur. Une deuxième série de tableaux contient l'analyse récapitulative d'une composante. Dans tous les tableaux, le chiffre romain représente le tuteur, tandis que le chiffre latin symbolise le message. La couleur rouge est appliquée aux tuteurs jugés défavorablement, tandis que la couleur verte indique les tuteurs jugés favorablement.

La présence d'un même message dans les deux premières lignes du tableau "langage général" peut paraître contradictoire. Mais, un tuteur pourra utiliser des marques de salutation au commencement de son message et clore celui-ci de façon plutôt abrupte, sans salutation de fin. Puisqu'il existe deux salutations dans chaque message, il sera pris en compte, dans le calcul, 36 messages au lieu de 18. Certains messages, également, n'apparaissent pas dans des classements. La teneur du message ne permet pas d'appliquer une des caractéristiques énoncées. Le calcul est, dès lors, effectué sur le nombre de messages relevant de cette caractéristique particulière et non sur le nombre total des messages. De la même manière, des tuteurs peuvent se trouver à la fois dans "exemple" et "contre-exemple" d'une même catégorie, si tous leurs messages ne reflètent pas la même valeur. De fait, les tableaux récapitulatifs globalisent le nombre de messages ou de tuteurs à des fins de simplification des calculs.

4.2.1. LANGAGE GÉNÉRAL

Le "langage général" s'attarde sur la structure du message, comme le rappelle le tableau ci-dessous. Ainsi, chaque message est passé sous la loupe du logiciel Antidote, puis soumis à une lecture attentive.

Exemple	Le message contient les marques de salutation d'usage
<i>Contre-exemple</i>	<i>Le message ne contient pas de marques de salutation</i>
Exemple	Le message fait usage du vouvoiement
<i>Contre-exemple</i>	<i>Le message fait usage du tutoiement</i>
Exemple	Le message est personnalisé
<i>Contre-exemple</i>	<i>L'étudiant concerné n'est pas ciblé, le message semble générique</i>
Exemple	Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu Le message est clair
<i>Contre-exemples</i>	<i>Le message utilise des métaphores inappropriées</i> <i>Le message ne répond pas explicitement</i>
Exemple	Le message est construit en respectant une trame logique
<i>Contre-exemples</i>	<i>Le message n'est pas découpé et forme un bloc</i> <i>Le propos n'est pas développé</i>

C'est par la lecture que nous avons constaté la présence des marques de salutations d'usage. Les messages devaient commencer par un *bonjour* ou une formule équivalente. Nous attendions également qu'ils se terminent par un mot ou une phrase de clôture : *bonne soirée*, *à bientôt*, *salutations*, *au plaisir*, etc. Antidote, dans la grille *révision/pragmatique*, a permis de constater l'usage du vouvoiement en notant le nombre de locuteurs "vous".

Concernant la personnalisation du message, nous avons considéré que le message est personnalisé lorsque le tuteur nomme précisément l'étudiant, ne serait-ce que par *Bonjour* suivi du prénom.

Pour étudier les exemples *Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu / le message est clair* et leurs contre-exemples *le message ne répond pas explicitement / Le message utilise des métaphores inappropriées*, nous avons procédé par lecture attentive. Sur ces points également, l'attention a été portée sur la structure du message du tuteur et non sur le propos pédagogique. Dans un premier temps, nous pouvons signaler qu'aucun des messages n'a été écrit sous forme de métaphores; les rédacteurs ont donc fait preuve de clarté dans leurs propos. Par contre, le message du tuteur devait prendre en compte la question ou la problématique de l'étudiant lors de la rédaction de sa réponse. Il s'agit ici d'une question de didactique du dialogue dans lequel l'étudiant pose une question -ou fait part d'une inquiétude- à laquelle le tuteur doit fournir une suite verbale correspondant à une réponse pertinente.

Par exemple, le tuteur II a été considéré comme ne répondant pas explicitement, car il ne répond pas à la sollicitation de l'étudiant. Ci-dessous, nous présentons deux de ses messages analysés :

Étudiant : Dans ce devoir, je m'étais attachée à bien suivre l'ordre demandé, en suivant les étapes du cours. C'est pourquoi, dans ma stratégie de présentation, j'avais créé un paragraphe concernant l'organisation des blocs d'idées, dans lequel, en effet, j'ai utilisé les termes faits, manifestations et effets. Mais, dans la partie synopsis du texte (...), j'ai mentionné les titres de mes chapitres. Ainsi, je ne comprends pas pourquoi mon synopsis est imprécis et qu'il utilise des termes trop vagues.

Tuteur II : Je vous invite à relire la page x du module y : vous verrez en quoi votre synopsis est imprécis.

Étudiant : Merci de votre réponse, malheureusement je ne vois pas. Est-ce que l'imprécision vient de mes titres? J'ai notamment mentionné certains titres ainsi : (...); Aurais-je dû encore plus développer?

Tuteur II : Je vous suggère à nouveau de comparer votre synopsis avec l'extrait de la page x du module y et avec celui de la page z du module. Vous remarquerez, entre autres, que M. n'écrit pas "explication historique" comme vous écrivez "L'affirmation d'un peuple" (...). Il précise "Attraction exercée par la culture romaine".

À l'inverse, le tuteur X, considéré comme un tuteur offrant un message adéquat écrira, alors que son étudiant s'inquiète d'avoir rendu un devoir hors sujet :

Tuteur X : (...). Tout d'abord, ne soyez vraiment pas inquiète de l'à-propos de votre sujet. Idem pour l'angle retenu. J'ai lu votre introduction avant d'écrire ces quelques mots et ce que vous m'annoncez m'apparaît parfaitement en phase avec ce qui est attendu. Vous n'êtes visiblement pas hors sujet. (...)

Pour finir, en ce qui concerne l'exemple *Le message est construit en respectant une trame logique* contre *Le message n'est pas découpé et forme un bloc, Le propos n'est pas développé*, nous avons observé, d'une part, l'organisation du message, d'autre part, sa longueur. En effet, certains messages sont rédigés en respectant une structure logique et découpée (introduction, paragraphe(s) et conclusion) -même si cette structure n'est représentée que par quelques mots-, alors que d'autres projettent simplement l'information sans préliminaire ni organisation particulière. De la même manière, certains messages sont développés alors que d'autres restent succincts et, a fortiori, courts.

Par exemple, selon Antidote, le message 1 du tuteur VIII, classé dans les exemples, contient cinq paragraphes, sept phrases et 149 mots. Son deuxième message, classé dans les contre-exemples pour propos non développés, comprend un paragraphe, cinq phrases et seulement 44 mots. De plus, le message 1 de ce même tuteur présente une introduction, des paragraphes et une conclusion. À noter qu'Antidote compte pour paragraphe soit la salutation de début, soit celle de clôture ou les deux. Une lecture attentive confirme le nombre de paragraphes et la structure du texte.

Examinons la structure du message 1 du tuteur VIII:

Introduction : *Bonjour X... Bien qu'étant un sujet intéressant, il ne peut*

Paragraphe 1 : *Plutôt que de ...*

Paragraphe 2 : *Dans le cadre de ce travail*

Conclusion : *Désolé que cette première suggestion ...*

Bonne soirée.

Le tableau 9, ci-dessous, présente l'analyse des messages des tuteurs selon la composante "Langage général" étudiée sous chacune de ses caractéristiques.

Tableau 9 : Analyse de la composante "langage général" des messages

		Messages écrits par les tuteurs		Éléments de messages	Pourcentages de messages/ensemble des messages
		-	+		
Exemple	Le message contient les marques de salutation d'usage	II1.II2.II3. VII1*2.VI2*2. VI3*2.VIII1*2.	II*2.II2*2.III1 III2*2.V*2. VIII1*2. VIII2*2. IX*2. X*2	28 (11+17)	77,77% (39,28%+ 60,71%)
Contre-exemple	<i>Le message ne contient pas de marques de salutation</i>	III1.II2.II3 IV*2.VII2*	III1	8 (7+1)	22,22% (87,5% + 12,5%)
Exemple	Le message fait usage du vouvoiement	II1.II2.II3. IV. VI2.VIII1.VII2	II1.II2.III1.III2. V. IX.X	14 (7+7)	77,77% (50%+50%)
Contre-exemple	<i>Le message fait usage du tutoiement</i>	VII1.VI3.	VIII1.VIII2	4 (2+2)	22,22% (50%+50%)
Exemple	Le message est personnalisé	II1.II2.II3. VII1. VI2.VI3.	II1.II2.III1.III2. V.VIII1.VIII2 .IX.X	15 (6+9)	83,33 % (40%+60%)
Contre-exemple	<i>L'étudiant concerné n'est pas ciblé, le message semble générique</i>	VIII1.VII2.IV		3 (3)	16,66% (100%)
Exemples	Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu	IV. VII1.VI2. VI3.VIII1.	II1.II2.III1.III2 V.VIII1.VIII2 . IX. X.	14 (5+9)	77,77% (35,71%+ 64,28%)
	Le message est clair				
	<i>Le message ne répond pas explicitement</i>	III1.II2.II3. VII2		4 (4)	22,22% (100%)
Contre-exemples	<i>Le message utilise des métaphores inappropriées</i>				
Exemple	Le message est construit en respectant une trame logique	II1. VII1.VI2. VI3.VIII1	II1.II2.III1.III2. V.VIII1.X.	12 (5+7)	66,66% (41,66%+ 58,33%)
Contre-exemples	<i>Le message n'est pas découpé et forme un bloc</i>	II2.II3.IV. VII2.	VIII2.IX.	6 (4+2)	33,33% (66,66%+ 33,33%)
	<i>Le propos n'est pas développé</i>				

Le tableau "langage général" ci-dessus comprend cinq caractéristiques et englobe un total de 108 éléments de message dont 83 illustrent les exemples, tandis que 25 concernent les contre-exemples. Parmi les 83 éléments "exemples", 49 sont écrits par des tuteurs "verts" et 34 par des tuteurs "rouges". Parmi les 25 éléments "contre-exemples", cinq sont écrits par des tuteurs "verts" et 20 par des tuteurs "rouges".

En ce qui concerne cette composante, la catégorie *Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu* et celle *Le message est personnalisé* sont entièrement respectées dans les messages des tuteurs jugés favorablement. Seuls des messages de tuteurs jugés défavorablement se trouvent dans les contre-exemples : *Le message ne répond pas explicitement et L'étudiant concerné n'est pas ciblé, le message semble générique*. Au sujet des salutations d'usage, si les messages de certains tuteurs jugés favorablement ne les respectent pas entièrement, c'est dans une proportion de 87,5% que les messages des tuteurs jugés défavorablement ne les respectent pas. Pour la catégorie *Le message fait usage du vouvoiement*, les pourcentages obtenus, en fonction de l'appréciation des messages des tuteurs, s'équivalent. Pour la catégorie *Le message est construit en respectant une trame logique*, l'avantage est accordé aux messages des tuteurs jugés favorablement. Notons toutefois que les caractéristiques *Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu* et *Le message est personnalisé* peuvent et semblent générer une certaine influence sur l'appréciation donnée au tuteur.

Le tableau 10 propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les éléments repérés dans les messages selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Nous avons également calculé le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur.

Tableau 10 : Analyse récapitulative de la composante "langage général" des messages

		Nombre d'éléments de message	Pourcentages de messages écrits/ à l'ensemble des messages écrits	Pourcentages de messages écrits /à l'ensemble des messages de même couleur
Exemples (76,85% de l'ensemble des messages)	Messages des tuteurs verts	49	59,03%	90,74%
	Messages des tuteurs rouges	34	40,97%	62,96%
<i>Contre-exemples (23,15% de l'ensemble des messages)</i>	<i>Messages des tuteurs verts</i>	5	20%	9,26%
	<i>Messages des tuteurs rouges</i>	20	80%	37,04%

La composante "langage général" analysée sous l'angle de l'écriture des messages apparaît assez largement respectée par l'ensemble des messages écrits, puisque 76,85% des messages des tuteurs la respectent contre 23,15% qui ne la respectent pas.

Sur l'ensemble des messages "exemples" de cette composante, la proportion des messages des tuteurs jugés favorablement (59,03%) se trouve plus importante que celle des tuteurs jugés défavorablement (40,97%). Elle ne montre cependant pas une grande différence, expliquant sans doute qu'elle ne semble pas jouer fortement sur l'appréciation des tuteurs. Par contre, c'est de façon assez marquée que des messages de tuteurs qui ne respectent pas cette composante proviennent de tuteurs jugés défavorablement (80% dans les contre-exemples), contre seulement 20% de tuteurs jugés favorablement. Il est possible d'imaginer que cette faiblesse est "pardonnée" à ces tuteurs jugés favorablement au regard d'autres forces plus importantes. D'ailleurs, la forte proportion de messages de tuteurs jugés favorablement dans la catégorie "exemples" sur l'ensemble des messages des tuteurs jugés favorablement analysés montre que, majoritairement, ces tuteurs-là soignent le cadre de leurs messages. Néanmoins, les messages des tuteurs jugés défavorablement ne sont pas tous dépourvus d'une rédaction travaillée, puisque 62,96% de ces messages sur la totalité des messages écrits par les tuteurs jugés défavorablement respectent les consignes analysées.

4.2.2. *LANGAGE LIÉ À L'APPRENTISSAGE*

Cette composante, comme son appellation l'indique, se préoccupe de la teneur des messages en termes d'aide à l'apprentissage. En effet, ainsi que nous l'avons développé dans les chapitres précédents, il est attendu, de la part des tuteurs, une aide ciblée vers la progression des apprentissages. En outre, pour que cette aide soit précise et respecte les modalités de l'enseignement explicite, elle doit s'attacher à énoncer des intentions. Il est à noter que nous n'avons pas cherché à reconnaître toutes les caractéristiques énoncées dans les exemples, mais au moins une, pour considérer que le message du tuteur correspondait à ce qui est attendu, comme le précise le tableau ci-dessous.

Exemples	Le message rappelle les objectifs du cours ou du travail Le message rappelle les éléments clés d'apprentissage Le message rappelle les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une tâche
<i>Contre-exemple</i>	<i>Le message renvoie à la lecture des documents du cours</i>
Exemples	Le message rappelle le "quoi faire" Le message rappelle le "comment faire" Le message fournit des exemples et des contre-exemples
<i>Contre-exemple</i>	<i>Le message ne propose aucune piste d'aide à l'apprentissage</i>

Pour étayer les exemples correspondant à la première ligne du tableau ci-dessus, nous avons le tuteur VII et son message 1 :

Tuteur VII, message 1 : Bonjour. Il est clair que les chapitres 6 et 7 du manuel sont plus généraux, ont une approche globale typique des manuels de synthèse alors que l'article de L... est un article de revue savante donc plutôt spécialisé et portant sur un sujet assez pointu. Cependant, le cœur de la question est de nature comparative : quelles sont les divergences et les convergences entre les propos des auteurs?

Par opposition, nous avons le tuteur II avec son message 1 qui renvoie l'étudiant à la lecture des documents de cours pour trouver l'information nécessaire aux apprentissages.

En lien avec la première caractéristique que nous venons d'évoquer, la deuxième caractéristique (deuxième ligne du tableau) s'inquiète de la façon selon laquelle sont prodigués les conseils nécessaires aux apprentissages, à savoir les procédures susceptibles d'aider au mieux l'apprenant.

Ainsi, le tuteur VII, dans son message 1, apportera de judicieux conseils pour mener à bien la tâche demandée :

Tuteur VII, message 1 : (...) Je vous conseille de résumer, dans un premier temps, les chapitres 6 et 7 et ensuite l'article de L.. Cette partie de votre réponse doit s'en tenir à l'essentiel des points que vous discuterez dans la 3e partie de votre texte, soit la composante ressemblance et différence des deux textes.

A contrario, le contre-exemple de cette caractéristique précise que le message ne propose aucune piste d'aide à l'apprentissage. Le message 1 du tuteur II, pris en exemple précédemment, n'apporte pas d'aide réelle, c'est-à-dire opérationnelle, pour mettre en œuvre une progression des apprentissages. De plus, il pratique l'autodéfense : "[...] Vous avez la possibilité de demander au professeur du cours de réévaluer vos travaux en fin de session [...]" et accuse : "ce que vous n'avez pas fait...", "vous ne mentionnez pas ...", "vous auriez pu ...", etc.

Le tableau 11, ci-dessous, présente l'analyse des messages des tuteurs selon la composante "Langage lié à l'apprentissage" étudiée sous chacune de ses caractéristiques.

Tableau 11: Analyse de la composante "langage lié à l'apprentissage" des messages

		Messages écrits par les tuteurs		Éléments de messages	Pourcentages de messages/ ensemble des messages
		-	+		
Exemples	Le message rappelle les objectifs du cours ou du travail	VII1. VI2.VI3. VIII1.	I1.I2. III1.III2 VIII1. VIII2.IX X	12 (4+8)	66,66% (33,33%+ 66,66%)
	Le message rappelle les éléments clés d'apprentissage				
	Le message rappelle les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une tâche				
Contre-exemple	<i>Le message renvoie à la lecture des documents du cours</i>	III1.II2. II3.IV. VII2.		5 (5)	29,41% (100%)
Exemples	Le message rappelle le "quoi faire"	VII1.VI2. VI3. VIII1.	I2.I1. III1. III2.VIII1. VIII2. IX	11 (4+7)	68,75% (36,36%+ 63,63%)
	Le message rappelle le "comment faire"				
	Le message fournit des exemples et des contre-exemples				
Contre-exemple	<i>Le message ne propose aucune piste d'aide à l'apprentissage</i>	III1.II2. II3. IV.VII2.		5 (5)	31,25% (100%)

Le tableau "langage lié à l'apprentissage" ci-dessus comprend deux caractéristiques et compte un total de 33 éléments de messages dont 23 illustrent les exemples, tandis que 10 concernent les contre-exemples. Parmi les 23 éléments "exemples", 15 sont écrits par des tuteurs "verts" et huit le sont par des tuteurs "rouges". Parmi les 10 éléments "contre-exemples", aucun n'est écrit par des tuteurs "verts" ; ils sont tous écrits par des tuteurs "rouges". Les tuteurs V et X ont été exclus du tableau 11, 2e partie, car leurs messages approuvaient les démarches de l'étudiant sans proposer de piste d'apprentissage particulière.

Le tableau 11 montre que tous les messages des tuteurs jugés favorablement sont écrits dans le sens de l'aide à l'apprentissage. Ces messages paraissent être rédigés avec un souci évident d'efficacité. Ainsi, chacun de ces messages de tuteurs jugés favorablement reprend au moins un des points énoncés dans les caractéristiques "exemples". Jamais, ils ne

renvoient qu'aux seuls documents du cours afin que l'étudiant y cherche la réponse qu'il espère. Certains tuteurs jugés défavorablement agissent également en ce sens, dans une proportion bien moindre. En effet, il s'avère que seuls des messages écrits par des tuteurs jugés défavorablement sont inscrits dans les "contre-exemples". De fait, les messages des tuteurs jugés défavorablement se répartissent en proportions relativement identiques entre les "exemples" et les "contre-exemples" sur la totalité des messages écrits par ces tuteurs.

Le tableau 12 propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les messages selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Nous avons également calculé le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur.

Tableau 12 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié à l'apprentissage" des messages

		Nombre d'éléments de message	Pourcentages de messages écrits / à l'ensemble des messages écrits	Pourcentages de messages écrits / à l'ensemble des messages de même couleur
Exemples (70% de l'ensemble des messages)	Messages des tuteurs verts	15	65,22%	100%
	Messages des tuteurs rouges	8	34,78%	44,44%
Contre-exemples (30% de l'ensemble des messages)	Messages des tuteurs verts	0	0%	0%
	Messages des tuteurs rouges	10	100%	55,56%

L'analyse de la composante "langage lié à l'apprentissage" des messages nous apprend que 70% des messages écrits par les tuteurs respectent la composante contre 30% qui ne la respectent pas. Toutefois, ces résultats s'obtiennent pour beaucoup grâce aux messages des tuteurs jugés favorablement.

4.2.3. LANGAGE LIÉ AUX RÉTROACTIONS

La composante "Langage lié aux rétroactions" s'intéresse, comme la précédente, à la progression des apprentissages. Il s'agit donc d'analyser le propos pédagogique du message. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel Antidote et nous avons également procédé à une lecture attentive et analytique selon une approche définie dans le tableau ci-après.

Exemple	La teneur du message atteste que le problème évoqué a été compris
Contre-exemple	<i>Le message ne reformule pas le problème de l'étudiant</i>
Exemple	Le message est écrit à la forme affirmative
Contre-exemple	<i>Le message est écrit à la forme négative</i>
Exemple	Les temps des verbes sont au conditionnel ou au présent de l'indicatif
Contre-exemple	<i>Les temps de verbes sont à l'impératif ou au présent de vérité</i>
Exemples	Le message encourage la poursuite des efforts
	Le message félicite pour le travail fourni et la réussite qui en résulte
Contre-exemples	<i>Le message ne relève pas les efforts fournis</i>
	<i>Le message ne félicite pas</i>
Exemple	Le message est principalement axé sur les réponses correctes
Contre-exemples	<i>Le message est principalement axé sur les erreurs commises</i>

Pour la première caractéristique *La teneur du message atteste que le problème évoqué a été compris* à quoi s'oppose *Le message ne reformule pas le problème de l'étudiant*, nous avons cherché à repérer les mots ou membres de phrases qui reprenaient dans l'intention, et non forcément textuellement, la situation soulevée par l'étudiant, attestant ainsi la prise en compte effective de cette situation.

Ainsi, le tuteur V répond : "Vous débutez votre nouveau cours sur de vraiment belles bases et à votre façon, c'est parfait ainsi" à l'étudiant qui signalait qu'il n'avait pas terminé son travail 1 et qui en donnait les raisons. Dans son message, l'étudiant reprenait les consignes reçues pour ce travail en signalant ce qu'il avait réalisé, comment il avait procédé, ce qu'il restait à faire et comment il pensait y parvenir avec sa méthode sans suivre spécifiquement le canevas proposé par le cours pour ce travail particulier.

Le tuteur I, dans son message 1, reformule le problème rencontré par l'étudiant avant de proposer ses conseils. L'étudiant lui a fait part de ses difficultés pour cerner la consigne et pour concilier la consigne générale et les recommandations.

Étudiant : Pour mon travail 4, j'ai un petit souci. En effet, je ne suis pas sûre de bien cerner la consigne. Disons que j'ai du mal à rapprocher la consigne générale avec les recommandations.

Tuteur I, message 1 : Les sujets que vous me proposez m'apparaissent tous très intéressants. Voilà les conseils que je vous donnerais : Il est important de situer, dès votre introduction, sur quel terrain vous allez placer votre analyse (...); prenez le temps de bien comprendre ces deux terrains d'analyse pour justifier le regard que vous allez porter sur vos objets d'étude. Vos sujets me semblent tous partir dans la bonne direction en mentionnant la question de la production en rapport avec l'évolution du lectorat (...). Appuyez votre argumentation sur des exemples concrets (...). Pour finir, je ne saurais trop vous recommander de bien relire les consignes du travail ainsi que les critères de correction: c'est à partir de ces mêmes éléments que je jugerai votre réflexion.

À l'inverse, le tuteur VI, bien qu'il fasse preuve de beaucoup de sollicitude, ne répond pas à propos par rapport au problème posé par l'étudiant, laissant planer le doute sur la bonne prise en compte de ce problème. En effet, le tuteur tente de rassurer l'étudiant qui pourtant le demande comment il pourrait améliorer, au fond, ses notes qui ne sont pas satisfaisantes.

Étudiant : Bien que je sois évidemment déçue du résultat obtenu, ce qui me gêne le plus est de ne pas pouvoir faire de liens entre le cours et ce qui est demandé. Je suis toujours à me demander ce que l'on attend de moi dans les travaux et je passe tellement de temps à me poser ces questions que je ne sais jamais si ce que j'envoie correspond aux attentes (...)

Tuteur VI, message 2 : (...) je tiens à vous rassurer. Tout au long de la présente session, vous avez toujours été à même de répondre aux différents objectifs demandés pour les travaux (...)

Les deux caractéristiques *Le message est écrit à la forme affirmative et les temps de verbe sont au conditionnel ou au présent de l'indicatif*, et leurs contre-exemples, ont été analysés par Antidote en premier lieu. Une lecture attentive a permis de confirmer ou d'infirmer cette analyse. Antidote relevait les tournures de phrases négatives ainsi que les mots. Mais, parfois, le logiciel signalait des tournures de phrases négatives qui, en fait, s'avéraient être une forme rhétorique pour signifier quelque chose de positif. Par exemple, le tuteur I écrit : "Je ne saurais trop vous conseiller ..."; "Je vous conseille pour finir de ne pas hésiter".

En ce qui concerne les temps de verbe, Antidote a permis de noter que les messages étaient écrits majoritairement à l'indicatif et non à l'impératif. Toutefois, une lecture analytique du message 1 du tuteur II dénote un ton sec, invitant à classer le message parmi ceux qui sont écrits au présent de vérité. Ce long texte (11 paragraphes, 36 phrases et 475 mots) présente une moyenne de 13 mots par phrase, ce qui tend à prouver son caractère directif. En effet, majoritairement, les textes étoffés, d'après les analyses d'Antidote, sont rédigés avec environ 20 mots par phrase. La présentation du message s'apparente à celle d'une liste de choses à faire, avec des numéros au début de chaque paragraphe. En outre, combiné à une forte proportion de mots "forts" (tous, chaque, chacun, confirmer, final, exactitude, primordiales, suprême, nulle part, aucun, interdit, oblige, constamment, plusieurs, fortement) et de mots "négatifs" (interdit, mal, inconvenient, désordre, oblige), le caractère directif s'en trouve décuplé.

Citons quelques extraits du message 1 du tuteur II : "On vous demande de mentionner quelques-unes des caractéristiques du destinataire (ce que vous n'avez pas fait). Il ne suffit pas de mentionner que cette personne a fait des études, mais bien le niveau d'études atteint par cette dernière"; "Vous ne mentionnez pas L'Encyclopaedia Universalis dans votre liste des ouvrages consultés. Vous mentionnez deux titres, et celui-là n'y figure pas." etc.

Concernant les exemples *Le message encourage la poursuite des efforts*, *Le message félicite le travail fourni et la réussite qui en résulte* et leurs contre-exemples, *Le message ne relève pas les efforts fournis*, *Le message ne félicite pas*, nous avons cherché la présence de mots ou de phrases d'encouragement dans les messages, ou, à l'inverse, leur absence.

Par exemple, le tuteur I écrit, dans la catégorie exemple :

- "Bon travail" ou
- "Je suis tout à fait consciente de l'effort que vous déployez ..." ou
- "Encore confiante que vous saurez bien faire ...".

Le tuteur X : "Je vais poursuivre la lecture de votre travail avec intérêt".

Le tuteur III :

- "Il s'agit d'un beau problème de concepteur pédagogique"
- "J'ai hâte de vous lire"

Pour la dernière caractéristique de cette composante dont l'exemple est *Le message est principalement axé sur les réponses correctes* ou, à l'inverse, *Le message est principalement axé sur les erreurs commises*, il s'agissait de réaliser une lecture analytique et de relever les termes et phrases qui insistaient sur les erreurs de l'étudiant.

On peut lire, par exemple en ce qui concerne le tuteur VI : "il vous semble plus difficile de les reconstituer..."; "il vous arrive de confondre ..."; "vous avez une difficulté avec l'argumentation ...".

Le tableau 13 ci-dessous présente l'analyse des messages des tuteurs selon la composante "Langage lié aux rétroactions" étudiée sous chacune de ses caractéristiques.

Tableau 13 : Analyse de la composante "langage lié aux rétroactions" des messages

		Messages écrits par les tuteurs		Éléments de messages	Pourcentages de messages/ensemble des messages
		-	+		
Exemple	La teneur du message atteste que le problème évoqué a été compris	IV. VI1. VI3. VII1.	I1.I2.III1. III2.V.VIII1. VIII2. IX. X.	13 (4+9)	72,22% (30%+70%)
Contre-exemple	<i>Le message ne reformule pas le problème de l'étudiant</i>	III1.II2.II3. VI2.VII2.		5 (5)	27,78% (100%)
Exemple	Le message est écrit à la forme affirmative	II2.II3. IV. VI1.VI2.VI3 VIII1.	I1.I2.III1.III2 V. VIII1. VIII2. IX. X	16 (7+9)	88,88% (43,75%+ 56,25%)
Contre-exemple	<i>Le message est écrit à la forme négative</i>	III1.VII2.		2 (2)	11,11% (100%)
Exemple	Les temps des verbes sont au conditionnel ou au présent de l'indicatif	II2.II3. IV. VI1.VI2.VI3 VIII1.VII2.	I1.I2. III1.III2. V. VIII1.VIII2. IX. X	17 (8+9)	94,44% (47,05%+ 58,82%)
Contre-exemple	<i>Les temps de verbes sont à l'impératif ou au présent de vérité</i>	III1		1 (1)	5,55% (100%)
Exemples	Le message encourage la poursuite des efforts	VII1.VI2. VI3	I1.I2.III1.III2 V.VIII1.VIII 2.IX.X	12 (3+9)	66,66% (25%+75%)
Contre-exemples	Le message félicite le travail fourni et la réussite qui en résulte				
	<i>Le message ne relève pas les efforts fournis</i> <i>Le message ne félicite pas</i>	III1.II2.II3. IV.VIII1. VII2		6 (6)	33,33% (100%)
Exemple	Le message est principalement axé sur les réponses correctes		I1.I2.III1. III2.V.VIII1. VIII2. IX.X	9 (9)	60% (100%)
Contre-exemple	<i>Le message est principalement axé sur les erreurs commises</i>	III1.II2.II3. VII1.VI2. VI3		6 (6)	40% (100%)

Le tableau "langage lié aux rétroactions" ci-dessous comprend cinq caractéristiques et compte un total de 87 éléments de messages dont 67 illustrent les exemples, tandis que 20 concernent les contre-exemples. Parmi les 67 éléments "exemples", 45 sont écrits par des tuteurs "verts" et 22 par des tuteurs "rouges". Parmi les 20 éléments "contre-exemples", aucun n'est écrit par des tuteurs "verts"; ils le sont tous par des tuteurs "rouges".

Les points qui achoppent le plus chez les tuteurs jugés défavorablement s'avèrent être, pour le langage lié aux rétroactions, que la teneur du message ne reformule pas le problème de l'étudiant, que le message ne relève pas les efforts fournis (et qu'il ne félicite pas) et que le message est principalement axé sur les erreurs commises. Par contre, majoritairement, les messages sont écrits à la forme affirmative (88,88% des messages) et les temps de verbe sont au présent de l'indicatif (94,44% des messages). Ce qui doit donc retenir l'attention dans l'analyse des messages de cette composante est répertorié ainsi :

- la prise en compte du problème de l'étudiant qui n'est respectée que dans 30% des messages des tuteurs jugés défavorablement;
- les encouragements qui sont dispensés dans une proportion encore plus faible par ces mêmes tuteurs;
- l'insistance sur les erreurs commises qui constituent une faiblesse majeure des messages écrits des tuteurs jugés défavorablement : 100% des messages des tuteurs jugés défavorablement contre aucun message de tuteurs jugés favorablement.

Le tableau 14 propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les messages selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Nous avons également calculé le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur.

Tableau 14: Analyse récapitulative de la composante "langage lié aux rétroactions" des messages

		Nombre d'éléments de message	Pourcentages de messages écrits/ à l'ensemble des messages écrits	Pourcentages de messages écrits /à l'ensemble des messages de même couleur
Exemples (77% de l'ensemble des messages écrits)	Messages des tuteurs verts	45	67,16%	100%
	Messages des tuteurs rouges	22	32,84%	52,38%
<i>Contre-exemples (23% de l'ensemble des messages écrits)</i>	<i>Messages des tuteurs verts</i>	0	0%	0%
	<i>Messages des tuteurs rouges</i>	20	100%	47,62%

La composante "langage lié aux rétroactions", analysée sous l'angle de l'écriture des messages, apparaît assez largement respectée par l'ensemble des messages écrits, puisque 77% des messages des tuteurs s'y conforment contre seulement 23% qui ne la respectent pas. Rappelons que nous entendons par le mot "rétroaction" la façon dont le tuteur prend en charge le problème ou l'inquiétude de l'étudiant. Il ne s'agit pas de la remise de la correction d'un travail, mais il peut s'agir d'une interrogation de l'étudiant liée à cette correction. Toutefois, comme pour la composante "langage lié à l'apprentissage", ce fort pourcentage est obtenu grâce au bon score des messages des tuteurs jugés favorablement.

4.2.4. PROCÉDURE DU QUESTIONNEMENT

La composante "Procédure du questionnement" s'avère être une procédure particulière à l'enseignement explicite. De fait, aucun tuteur ne l'utilise vraiment comme cela devrait être. Ainsi, nous avons limité notre recherche, dans les messages, à la présence d'une forme de question, même écrite à l'affirmatif, se rapprochant d'au moins un des critères "exemples" cités ci-dessous, à défaut de trouver une phrase écrite sous la forme interrogative.

Exemple	<p>Le tuteur reformule la pensée de l'étudiant afin de confirmer sa compréhension</p> <p>Le tuteur demande à l'étudiant ce que ce dernier a compris du sujet à traiter</p> <p>Le tuteur demande à l'étudiant quelles sont les démarches que ce dernier a réalisées</p> <p>Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer si la réponse fournie est satisfaisante et claire</p> <p>Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer sa progression</p>
Contre-exemples	<i>Le tuteur ne pose pas de question</i>

Il est apparu, en effet, qu'aucun tuteur ne reformule dans d'autres mots la question de l'étudiant pour s'assurer de la bonne compréhension du sujet ou ne demande vraiment à celui-ci d'explicitier plus clairement le problème rencontré par une question adéquate. Aucun ne lui demande quelles ont été les démarches qu'il a entreprises. Aucun ne l'invite à faire part de sa progression. Par contre, certains s'inquiètent de savoir si la réponse fournie est satisfaisante.

Nous avons donc extrapolé certaines questions. Par exemple, le tuteur III, dans son message 1, écrira : "si je comprends bien, les cibles d'apprentissage et le contenu sont grandement similaires". Mais, il formulera véritablement une question dans son message 2 : "Est-ce que ça vous va de situer le travail dans cette direction?" Le tuteur VI, entre autres, s'inquiète de savoir si les réponses fournies sont suffisantes : "j'espère que mes explications vous ont éclairée".

Le tableau 15 ci-dessous présente l'analyse des messages des tuteurs selon la composante "Procédure du questionnement" étudiée sous chacune de ses caractéristiques.

Tableau 15 : Analyse de la composante "procédure du questionnement" des messages

		Messages écrits par les tuteurs		Éléments de messages	Pourcentages de messages/ensemble des messages
		-	+		
Exemples	Le tuteur reformule la pensée de l'étudiant afin de confirmer sa compréhension.				
	Le tuteur demande à l'étudiant ce que ce dernier a compris du sujet à traiter.				
	Le tuteur demande à l'étudiant quelles sont les démarches que ce dernier a réalisées.	VII1. VI2. VIII1	III1. III2. V.	6 (3+3)	33,33% (50%+50%)
	Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer si la réponse fournie est satisfaisante et claire.				
	Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer sa progression.				
Contre-exemple	Le tuteur ne pose pas de question	III1.II2. II3.IV. VI3. VII2.	II1.I2. VIII. VIII2. IX. X	12 (6+6)	66,67% (50%+ 50%)

Le tableau "procédure du questionnement" ci-dessus comprend une caractéristique et compte un total de 18 éléments de messages dont six illustrent les exemples, tandis que 12 concernent les contre-exemples. Parmi les six éléments "exemples", trois sont écrits par des tuteurs "verts" et trois le sont par des tuteurs "rouges". Parmi les 12 éléments "contre-exemples", six sont écrits par des tuteurs "verts" et six sont écrits par des tuteurs "rouges".

Le tableau 16 propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les messages selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Nous avons également calculé le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur.

Tableau 16 : Analyse récapitulative de la composante "procédure du questionnement" des messages

		Nombre d'éléments message	Pourcentages de messages écrits/ à l'ensemble des messages écrits	Pourcentages de messages écrits /à l'ensemble des messages de même couleur
Exemples (33,33% de l'ensemble des messages)	Messages des tuteurs verts	3	50%	33,33%
	Messages des tuteurs rouges	3	50%	33,33%
<i>Contre-exemples (66,67% de l'ensemble des messages)</i>	<i>Messages des tuteurs verts</i>	6	50%	66,67%
	<i>Messages des tuteurs rouges</i>	6	50%	66,67%

L'analyse de la composante "procédure du questionnement" des messages introduit la faible proportion, que cela concerne les messages des tuteurs jugés favorablement ou les autres, de l'usage du questionnement. Majoritairement (66,67% des messages), aucune question n'est posée à l'étudiant.

Le tableau 16 met en exergue que cette composante n'est globalement pas suivie et qu'elle mériterait une meilleure attention. Il ressort qu'aucune catégorie de messages n'en retire un quelconque avantage. En effet, sur l'ensemble des messages écrits, 50% des messages des tuteurs jugés favorablement comme des tuteurs jugés défavorablement ne l'utilisent pas. Ceci, ramené à l'ensemble des messages des tuteurs d'un même classement (vert ou rouge), représente 66,67% de messages de tuteurs jugés favorablement et 66,67% de messages des tuteurs jugés défavorablement à ne pas l'utiliser sur l'ensemble des tuteurs de leur couleur.

4.3. RESULTATS DE L'ANALYSE DES DONNEES RELATIVES AUX TUTEURS

Pour compléter l'analyse précédente, et non pour apporter un jugement sur la qualité des tuteurs, un second angle d'analyse doit être envisagé en observant la proportion de tuteurs d'un classement sur l'ensemble des tuteurs de ce classement. Par exemple, la question peut se poser de savoir quelle est la proportion des tuteurs d'une couleur qui respectent une catégorie dans une composante par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette même couleur.

Pour élaborer les tableaux ci-après, nous avons repris les tableaux précédents en ne conservant que les tuteurs. Nous les avons examinés non pas au travers du nombre des messages émis, mais en fonction de la présence de ces tuteurs dans l'une ou l'autre des caractéristiques étudiées de chaque composante. Par souci de simplification, nous appellerons la présence du tuteur dans les caractéristiques des tableaux à venir: "présence-tuteur".

4.3.1. *LANGAGE GÉNÉRAL*

Le tableau 17 "langage général" ci-dessous comprend cinq caractéristiques et englobe un total de 58 présences-tuteur dont 43 illustrent les exemples, tandis que 15 concernent les contre-exemples. Parmi les 43 présences-tuteurs regroupées dans la catégorie des messages "exemples", 28 proviennent de tuteurs "verts" et 15 de tuteurs "rouges". Parmi les 15 présences-tuteurs regroupées en "contre-exemples", quatre émanent de tuteurs "verts" et 11 de tuteurs "rouges".

Tableau 17: Analyse de la composante "langage général" des tuteurs

		Tuteurs		Nombre de présences-tuteur	% tuteurs rouges/ensemble tuteurs rouges	% tuteurs verts/ensemble tuteurs verts
		-	+			
Exemple	Le message contient les marques de salutation d'usage	TH. TVI. TVII.	TI.THI. TV. TVIII. TIX.TX	9 (3+6)	50%	85,71%
Contre-exemple	<i>Le message ne contient pas de marques de salutation</i>	TH. TIV. TVII	THI.	4 (3+1)	50%	14,29%
Exemple	Le message fait usage du vouvoiement	TH. TIV. TVI.TVII.	TI.THI. TV. TIX.TX	9 (4+5)	80%	83,33%
Contre-exemple	<i>Le message fait usage du tutoiement</i>	TVI.	TVIII	2 (1+1)	20%	16,67%
Exemple	Le message est personnalisé	TH. .TVI	TI. THI. TV.TVIII. TIX.TX	8 (2+6)	50%	100%
Contre-exemple	<i>L'étudiant concerné n'est pas ciblé, le message semble générique</i>	TVII. TIV		2 (2)	50%	0%
Exemples	Le message est adéquat : il répond à ce qui est attendu Le message est clair	TIV. TVI. TVII.	TI.THI. TV. TVIII. TIX.TX.	9 (3+6)	60%	100%
Contre-exemples	<i>Le message utilise des métaphores inappropriées</i> <i>Le message ne répond pas explicitement</i>	TH.TVII		2 (2)	40%	0%
Exemple	Le message est construit en respectant une trame logique	TH. TVI.TVII.	TI. THI.TV. TVIII. TX.	8 (3+5)	50%	71,43%
Contre-exemples	<i>Le message n'est pas découpé et forme un bloc</i> <i>Le message n'est pas cohérent</i> <i>Le propos n'est pas développé</i>	TH.TIV. TVII.	TVIII.TIX.	5 (3+2)	50%	28,57%

Le tableau 18 suivant propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les tuteurs selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Ce tableau montre le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur respectant ou non les caractéristiques de la composante.

Tableau 18 : Analyse récapitulative de la composante "langage général" des tuteurs

		Nombre total présences-tuteur	Pourcentages de tuteurs rouges/ à l'ensemble des tuteurs rouges	Pourcentages de tuteurs verts/ à l'ensemble des tuteurs verts
Exemples (74,13% de l'ensemble des tuteurs)	Tuteurs verts	28		87,5%
	Tuteurs rouges	15	57,7%	
<i>Contre-exemples (25,87% de l'ensemble des tuteurs)</i>	<i>Tuteurs verts</i>	<i>4</i>		<i>12,5%</i>
	<i>Tuteurs rouges</i>	<i>11</i>	<i>42,3%</i>	

La composante "langage général" analysée sous l'angle de l'appréciation des tuteurs confirme l'analyse des messages, puisque 74,13% des tuteurs la respectent contre 25,87% qui ne la respectent pas. Cette composante ne semble donc pas avoir une portée déterminante pour l'appréciation des tuteurs. Nous remarquons que les tuteurs jugés favorablement se trouvent majoritairement présents dans les "exemples". Les tuteurs jugés défavorablement, quant à eux, complètent de manière relativement équivalente les catégories "exemples" et "contre-exemples". Le tableau 18 montre que si les tuteurs jugés défavorablement agissent pour 57,7% d'entre eux dans les "exemples" et pour 42,3% dans les "contre-exemples", seulement 12,5% de tuteurs jugés favorablement parmi les tuteurs de ce classement écrivent des contre-exemples. Il s'avère qu'un tuteur a omis une salutation d'usage, un a utilisé le tutoiement et un n'a pas développé son propos. Notons également qu'aucun des tuteurs jugés favorablement n'oublie de personnaliser son message ni de répondre à ce qui est attendu.

4.3.2. LANGAGE LIÉ À L'APPRENTISSAGE

Le tableau 19 "Langage lié à l'apprentissage" ci-dessous comprend deux caractéristiques et englobe un total de 19 présences-tuteur dont 13 illustrent les exemples, tandis que six concernent les contre-exemples. Parmi les 13 présences-tuteur regroupées dans la catégorie des messages "exemples", neuf proviennent de tuteurs "verts" et quatre de "rouges". Parmi les six présences-tuteur regroupées en "contre-exemples", toutes émanent de tuteurs "rouges".

Tableau 19 : Analyse de la composante "langage lié à l'apprentissage" des tuteurs

		Tuteurs		Nombre de présences-tuteur	% tuteurs rouges/ensemble tuteurs rouges	% tuteurs verts/ensemble tuteurs verts
		-	+			
Exemples	Le message rappelle les objectifs du cours ou du travail	TVI. TVII.	TI.TIII. TVIII. TIX. TX.	7 (2+5)	40%	100%
	Le message rappelle les éléments clés d'apprentissage					
	Le message rappelle les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une tâche					
Contre-exemple	<i>Le message renvoie à la lecture des documents du cours</i>	THI. TIV. TVII		3 (3)	60%	0%
Exemples	Le message rappelle le "quoi faire"	TVI. TVII.	TI.TIII. TVIII. TIX	6 (2+4)	40%	100%
	Le message rappelle le "comment faire"					
	Le message fournit des exemples et des contre-exemples					
Contre-exemple	<i>Le message ne propose aucune piste d'aide à l'apprentissage</i>	THI. TIV. TVII		3 (3)	60%	0%

Le tableau 20 ci-après propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les tuteurs selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Ce tableau montre le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur respectant ou non les caractéristiques de la composante.

Tableau 20 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié à l'apprentissage" des tuteurs

		Nombre total présences-tuteur	Pourcentages de tuteurs rouges/ à l'ensemble des tuteurs rouges	Pourcentages de tuteurs verts/ à l'ensemble des tuteurs verts
Exemples (68,43% de l'ensemble des tuteurs)	Tuteurs verts	9		100%
	Tuteurs rouges	4	40%	
<i>Contre-exemples (31,57% de l'ensemble des tuteurs)</i>	<i>Tuteurs verts</i>	0		0%
	<i>Tuteurs rouges</i>	6	60%	

L'analyse de la composante "langage lié à l'apprentissage" des tuteurs, pareillement à la composante précédente, confirme les résultats obtenus par l'analyse au niveau des messages. Toutefois, c'est de façon assez criante que le tableau 19 dévoile le pourcentage de tuteurs qui présentent des faiblesses pour cet acte pédagogique. Si les tuteurs jugés favorablement s'avèrent être tous efficaces dans cette composante, seulement 40% des tuteurs jugés défavorablement le seraient par rapport à tous les tuteurs de leur classement.

De fait, il est possible de penser que les tuteurs ont été jugés favorablement parce qu'ils ont été, notamment, aptes à écrire des messages qui ont été perçus comme un soutien réel pour l'étudiant dans ses apprentissages. À l'inverse, les tuteurs jugés défavorablement n'ont pas apporté totalement le soutien attendu pour favoriser cet apprentissage. La faible proportion (entre 30% et 40%) de tuteurs jugés défavorablement, mais qui ont écrit des messages "exemples", ne semble pas suffisante pour infirmer ce constat.

4.3.3. LANGAGE LIÉ AUX RÉTROACTIONS

Le tableau 21 "Langage lié aux rétroactions" ci-dessous comprend cinq caractéristiques et englobe un total de 53 présences-tuteur dont 42 illustrent les exemples, tandis que 11 concernent les contre-exemples. Parmi les 42 présences-tuteur regroupées dans la catégorie des messages "exemples", 30 proviennent de tuteurs "verts" et 12 de "rouges". Parmi les 11 présences-tuteur regroupées en "contre-exemples", toutes émanent de tuteurs "rouges".

Tableau 21 : Analyse de la composante "langage lié aux rétroactions" des tuteurs

		Tuteurs		Nombre de présences-tuteur	% tuteurs rouges/ensemble tuteurs rouges	% tuteurs verts/ensemble tuteurs verts
		-	+			
Exemple	La teneur du message atteste que le problème évoqué a été compris	TIV. TVI. TVII.	TI. THII. TV. TVIII. TIX. TX.	9 (3+6)	50%	100%
Contre-exemple	<i>Le message ne reformule pas le problème de l'étudiant</i>	THI. TVI. TVII.		3 (3)	50%	0%
Exemple	Le message est écrit à la forme affirmative	THI. TIV. TVI. TVII.	TI. THII. TV. TVIII. TIX. TX.	10 (4+6)	66,67%	100%
Contre-exemple	<i>Le message est écrit à la forme négative</i>	THI. TVII		2 (2)	33,33%	0%
Exemple	Les temps des verbes sont au conditionnel ou au présent de l'indicatif	THI. TIV. TVI. TVII.	TI. THII. TV. TVIII. TIX. TX.	10 (4+6)	60%	100%
Contre-exemple	<i>Les temps de verbes sont à l'impératif ou au présent de vérité</i>	THI		1 (1)	40%	0%
Exemples	Le message encourage la poursuite des efforts Le message félicite le travail fourni et la réussite qui en résulte	TVI.	TI. THII. TV. TVIII. TIX. TX.	7 (1+6)	25%	100%
Contre-exemples	<i>Le message ne relève pas les efforts fournis Le message ne félicite pas</i>	THI. TIV. TVII		3 (3)	75%	0%
Exemple	Le message est principalement axé sur les réponses correctes		TI. THII. TV. TVIII. TIX. TX.	6 (6)	0%	100%
Contre-exemple	<i>Le message est principalement axé sur les erreurs commises</i>	THI. TVI.		2 (2)	100%	0%

Le tableau 22 suivant propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les tuteurs selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Ce tableau montre le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur respectant ou non les caractéristiques de la composante.

Tableau 22 : Analyse récapitulative de la composante "langage lié aux rétroactions" des tuteurs

		Nombre total présences-tuteur	Pourcentages de tuteurs rouges/ à l'ensemble des tuteurs rouges	Pourcentages de tuteurs verts / à l'ensemble des tuteurs verts
Exemples (79,24% de l'ensemble des tuteurs)	Tuteurs verts	30		100%
	Tuteurs rouges	12	52,18%	
<i>Contre-exemples (20,76% de l'ensemble des tuteurs)</i>	<i>Tuteurs verts</i>	0		0%
	<i>Tuteurs rouges</i>	11	47,82%	

L'analyse de la composante "langage lié aux rétroactions" des tuteurs, pareillement à la composante précédente, confirme les résultats obtenus par l'analyse au niveau des messages, puisque 79,24% des tuteurs respectent la composante contre 20,76%. Toutefois, ce score est obtenu grâce au bon résultat des tuteurs ayant été jugés favorablement. En effet, ces derniers agissent tous dans le sens de la composante, alors que la moitié des tuteurs jugés défavorablement n'atteste pas que le problème de l'étudiant a été compris. Seulement 25% d'entre eux encouragent et aucun d'entre eux n'axe son message sur les réponses correctes de l'étudiant.

Si les tuteurs jugés favorablement excellent également dans cette composante, les tuteurs jugés défavorablement se trouvent être plus habiles (en faible proportion cependant) dans cette composante que dans la précédente. Il s'avèrent qu'il ont obtenu de bons pourcentages dans la catégorie *Le message est écrit à la forme affirmative* et celle *Les temps des verbes sont au conditionnel ou au présent de l'indicatif*. Néanmoins, on peut penser que le manque d'encouragement et le fait de ne pointer que les erreurs de l'étudiant, deux points

pour lesquels ces tuteurs se sont majoritairement retrouvés dans les contre-exemples, sont des éléments déterminants de l'appréciation défavorable à leur égard.

4.3.4. PROCÉDURE DU QUESTIONNEMENT

Le tableau 23 "Procédure du questionnement" comprend une caractéristique et englobe un total de 12 présences-tuteur dont quatre illustrent les exemples, tandis que huit concernent les contre-exemples. Parmi les quatre présences-tuteur regroupées dans la catégorie des messages "exemples", deux proviennent de tuteurs "verts" et deux de "rouges". Parmi les huit présences-tuteur regroupées en "contre-exemples", quatre émanent de tuteurs "verts" et huit de "rouges".

Tableau 23 : Analyse de la composante "procédure du questionnement" des tuteurs

		Tuteurs		Nombre de présences-tuteur	% tuteurs rouges/ensemble tuteurs rouges	% tuteurs verts/ensemble tuteurs verts
		-	+			
Exemples	Le tuteur reformule la pensée de l'étudiant afin de confirmer sa compréhension.					
	Le tuteur demande à l'étudiant ce que ce dernier a compris du sujet à traiter.					
	Le tuteur demande à l'étudiant quelles sont les démarches que ce dernier a réalisées.	TVI.	THI.	4		
	Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer si la réponse fournie est satisfaisante et claire.	TVII.	TV.	(2+2)	33,33%	33,33%
	Le tuteur invite l'étudiant à lui indiquer sa progression.					
Contre-exemple	<i>Le tuteur ne pose pas de question</i>	THI. TIV. TVI. TVII.	TL. TVIII. TIX. TX.	8 (4+4)	66,67%	66,67%

Le tableau 24 propose une synthèse de l'analyse précédente en regroupant les tuteurs selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples. Ce tableau montre le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur respectant ou non les caractéristiques de la composante.

Tableau 24 : Analyse récapitulative de la composante "procédure du questionnement" des tuteurs

		Nombre total présences-tuteur	Pourcentages de tuteurs rouges/ à l'ensemble des tuteurs rouges	Pourcentages de tuteurs verts/ à l'ensemble des tuteurs verts
Exemples (33,33% de l'ensemble des tuteurs)	Tuteurs verts	2		33,33%
	Tuteurs rouges	2	33,33%	
<i>Contre-exemples (66,67% de l'ensemble des tuteurs)</i>	<i>Tuteurs verts</i>	4		66,67%
	<i>Tuteurs rouges</i>	4	66,67%	

L'analyse de la composante "procédure du questionnement" confirme la faible proportion des tuteurs qui font usage du questionnement. Très majoritairement (66,67% des tuteurs), les tuteurs ne posent pas de question à leur étudiant. Nous remarquons, également, que l'usage du questionnement n'est à l'avantage d'aucune couleur, c'est-à-dire que c'est en proportion égale que tuteurs jugés favorablement et défavorablement l'utilisent ou ne l'utilisent pas. Nous pouvons en déduire que, si la procédure du questionnement n'est pas utilisée, il s'agit peut-être davantage d'une méconnaissance que d'un manque d'habileté à la mettre en pratique.

4.4. TABLEAUX RECAPITULATIFS

Les tableaux 25 et 26, ci-dessous, proposent un récapitulatif des analyses précédentes en synthétisant les résultats obtenus par composantes de l'enseignement explicite, selon les proportions attribuées aux exemples et contre-exemples de la composante, en fonction des messages analysés ou des tuteurs répertoriés.

Le tableau 25 regroupe les messages des tuteurs selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples, par rapport à la totalité des messages. Nous avons également calculé le pourcentage des messages des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur.

Tableau 25 : Récapitulatif des résultats obtenus par l'analyse des composantes de l'enseignement explicite et de leurs caractéristiques s'agissant du nombre de messages

Composantes de l'enseignement explicite	Caractéristiques par composante de l'enseignement explicite	Pourcentages des messages des tuteurs verts/à la totalité des messages	Pourcentages des messages des tuteurs rouges/ à la totalité des messages	Pourcentages des messages des tuteurs verts/à la totalité des messages des tuteurs verts	Pourcentages des messages des tuteurs rouges/ à la totalité des messages des tuteurs rouges
Langage général	Exemples	59,03%	40,97%	90,74%	62,96%
	Contre-exemples	20%	80%	9,26%	37,04%
Langage lié à l'apprentissage	Exemples	65,22%	34,78%	100%	44,44%
	Contre-exemples	0%	100%	0%	55,56%
Langage lié aux rétroactions	Exemples	67,16%	32,84%	100%	52,38%
	Contre-exemples	0%	100%	0%	47,62%
Procédure du questionnement	Exemples	50%	50%	33,33%	33,33%
	Contre-exemples	50%	50%	66,67%	66,67%

Le tableau 25 rappelle que les messages des tuteurs "verts", donc jugés favorablement, se trouvent en proportion plus importante dans ce qu'il est attendu pour opérer un tutorat efficace, par rapport aux messages des tuteurs "rouges". Toutefois, les différences entre ces deux couleurs de messages sont nettement plus marquées pour ce qui concerne les composantes "Langage lié aux apprentissages" et "Langage lié aux rétroactions". En effet, c'est avec un écart assez minime que les messages des tuteurs "verts" et "rouges" s'inscrivent dans la caractéristique exemple de la composante "Langage général". De la même manière, cet écart est également minime dans la composante "Procédure du questionnement". Cependant, pour cette dernière, les résultats obtenus ne montrent pas que la procédure est réalisée, mais, au contraire, que majoritairement elle n'est pas suivie.

Le tableau 26 regroupe les tuteurs selon qu'ils correspondent aux exemples de la composante ou à ses contre-exemples, par rapport à la totalité des tuteurs. Nous avons également calculé le pourcentage des tuteurs d'une même couleur par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette couleur.

Tableau 26 : Récapitulatif des résultats obtenus par l'analyse des composantes de l'enseignement explicite et de leurs caractéristiques s'agissant du nombre de tuteurs

Composantes de l'enseignement explicite	Caractéristiques par composante de l'enseignement explicite	Pourcentages de tuteurs verts/ à l'ensemble des tuteurs verts	Pourcentages de tuteurs rouges/ à l'ensemble des tuteurs rouges
Langage général	Exemples	87,5%	57,7%
	<i>Contre-exemples</i>	12,5%	42,3%
Langage lié à l'apprentissage	Exemples	100%	40%
	<i>Contre-exemples</i>	0%	60%
Langage lié aux rétroactions	Exemples	100%	52,18%
	<i>Contre-exemples</i>	0%	47,82%
Procédure du questionnaire	Exemples	33,33%	33,33%
	<i>Contre-exemples</i>	66,67%	66,67%
Total	Exemples	80,2%	45,8%
	<i>Contre-exemples</i>	19,8%	54,2%

Le tableau 26 affirme les constatations précédentes en signifiant que la majorité des tuteurs "verts", par rapport à l'ensemble des tuteurs de cette même couleur, agit selon l'exemple de la composante, exception faite de la composante "Procédure du questionnaire" pour laquelle nous trouvons des proportions inversées : la majorité des tuteurs "verts" et "rouges" se trouve dans le contre-exemple. Toutefois, ce tableau indique également que si les tuteurs "rouges", parmi l'ensemble des tuteurs "rouges", sont en faible proportion dans la catégorie "exemples" (40%) de la composante "Langage lié à l'apprentissage", ils se trouvent en proportion légèrement plus importante dans la catégorie "exemples" de la composante "Langage lié aux rétroactions": 52,18% dans les exemples contre 47,82% dans les contre-exemples. Ce pourcentage total plutôt favorable à leur égard est dû au bon score qu'ils obtiennent dans deux catégories de la composante citée.

Notre analyse s'est appuyée sur 18 messages écrits, en proportions égales de messages de tuteurs jugés favorablement et de messages de tuteurs jugés défavorablement. La moitié de ces 18 messages a été écrite par six tuteurs jugés favorablement, tandis que l'autre moitié a été écrite par quatre tuteurs jugés défavorablement. Rappelons que les tuteurs ont été classés *favorablement* ou *défavorablement* de façon à simplifier l'écriture du texte. Il ne s'agit donc pas de l'expression d'un sentiment à leur égard ni de la conséquence d'une note obtenue, mais bien de la qualité de l'aide offerte et perçue comme telle, permettant d'établir une relation de confiance ou, au contraire, entraînant involontairement une rupture de dialogue. D'ailleurs, l'analyse concernant les tuteurs montre que 45,8% seulement, c'est-à-dire moins de la moitié des tuteurs jugés défavorablement, parmi tous les tuteurs de ce même jugement, se positionnent convenablement sur les composantes calculées globalement. Ceci tend à prouver qu'il s'agit bien d'écueils dans la rédaction des messages et non d'un jugement sur la personne du tuteur.

Ainsi, pour cette étude, si les tuteurs ont été classés selon ce jugement, ce n'est pas pour les stigmatiser. Ce n'est pas non plus pour répertorier le nombre de tuteurs de chaque classement qu'un étudiant en FAD peut potentiellement croiser lors de son cursus. L'intérêt de notre analyse réside dans la recherche de la compréhension des forces et des faiblesses des messages écrits par les tuteurs à l'intention des étudiants, en rapprochant la rédaction de leurs messages avec des données inspirées de l'enseignement explicite. Ce moyen nous permet de jauger le degré d'efficacité des interventions écrites des tuteurs analysés.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La lecture brute des résultats mis en exergue dans le chapitre précédent nous apprend que les tuteurs jugés défavorablement n'agissent pas toujours selon ce que préconise l'enseignement explicite et que leurs messages dénotent des lacunes sur plusieurs composantes. En effet, au niveau de chacune des caractéristiques, ces tuteurs se trouvent être plus nombreux que les autres à figurer dans les actions dont l'impact s'avère négatif. Toutefois, on observe que tous ces tuteurs ne sont pas complètement hors propos dans toutes les composantes. Quant aux tuteurs jugés favorablement, ils accusent, eux aussi, parfois, des insuffisances dans leurs interventions, mais ces dernières ne semblent pas amoindrir les forces qu'ils détiennent et leurs messages révèlent des habiletés évidentes. En considérant qu'agir dans le sens de l'enseignement explicite c'est une force et que l'inverse est une faiblesse, les tuteurs jugés défavorablement doivent certainement posséder des faiblesses plus déstabilisantes pour l'étudiant que leurs forces ne sont encourageantes. En ce qui concerne les tuteurs jugés favorablement, leurs forces s'avèrent être significatives pour l'étudiant, annihilant, dès lors, l'impact de leurs faiblesses.

Nous nous sommes appuyée sur quatre composantes inspirées de l'enseignement explicite pour analyser les messages des tuteurs retenus. De ces quatre composantes, la première, "Langage général", s'avère être relativement suivie par tous les tuteurs, ce qui tend à montrer que cette composante, dans son format actuel, ne permet pas de discriminer entre

les "favorables" et les "défavorables". Les deux autres composantes "Langage lié à l'apprentissage" et "Langage lié aux rétroactions" sont celles qui nous semblent les plus importantes pour un étudiant et qui, pourtant, ne sont guère observées par les tuteurs jugés défavorablement. Quant à la dernière composante, "Procédure du questionnement", elle entre dans une catégorie à part, en quelque sorte, un procédé vraiment spécifique à l'enseignement explicite, qui ne paraît pas pouvoir être utilisé si la méthode n'est pas maîtrisée. En effet, très peu de tuteurs utilisent ce procédé.

Nous allons revoir ces composantes selon ce classement. Nous évoquerons également la lecture d'un cas qui tendrait à contredire le bien-fondé de l'efficacité des composantes analysées.

5.1. UNE COMPOSANTE DÉJÀ MAJORITAIREMENT RESPECTÉE

Le langage général plante le décor de la relation. Outre qu'il s'analyse en tant que composante de l'enseignement explicite, le langage général se révèle être une modalité de l'acceptation de l'Autre. En FAD, l'écrit restant le moyen de communication le plus usité, le langage se trouve dépourvu de contact visuel, de la gestuelle ou de la parole qui permettraient d'appuyer son intensité ou ses intentions. Pourtant, c'est bien ces trois formes du langage que le message du tuteur devrait, dans l'idéal, réussir à mettre en valeur. Majoritairement, les messages des tuteurs suivent les caractéristiques analysées, essentiellement celles concernant la forme du message : salutations d'usage, vouvoiement et construction du texte. Des faiblesses sont néanmoins relevées concernant le fond : la personnalisation du message et le fait que ce dernier réponde à ce qui est attendu.

Les salutations d'usage, celles qui permettent d'introduire et de clore le message, celles qui donnent également l'occasion de signifier que le message est bien adressé à l'étudiant concerné, sont majoritairement présentes dans les textes analysés. Mais, des tuteurs peu efficaces les omettent lorsqu'il s'agit de clore le message. Il s'avère que les tuteurs efficaces terminent leur message par des mots d'encouragement plutôt que par des formules de politesse standardisées. Il est courant de lire, chez ces tuteurs, des phrases comme "j'ai hâte de vous lire", "à bientôt", "bonne continuité", "au plaisir", etc.. À l'inverse, les tuteurs

peu efficaces arrêtent leur rédaction après leur réponse, laissant une impression, à tort ou à raison, de signifier abruptement la fin de la discussion. Néanmoins, dans notre panel, nous trouvons un message d'un tuteur apprécié qui n'a pas terminé son message par une salutation quelconque. Ce tuteur particulier utilise le corps de la question de l'étudiant pour y insérer ses réponses. De fait, la forme du message ne se prête pas vraiment à des surplus. Mais, ce tuteur semblait viser surtout la justesse et la précision de ses réponses en n'oubliant aucune des questions de l'étudiant, ce qui prime sur des formulations d'usage.

Nous pensons que l'utilisation des salutations dépasse le cadre culturel ou éducationnel du savoir-vivre pour s'insérer réellement dans une volonté d'écoute de l'étudiant et pour manifester véritablement un sentiment d'intérêt à son égard. Ce point se confirme par les résultats liés à l'impact du vouvoiement ou du tutoiement dans les messages. En effet, si le message ne devait avoir qu'une allure formelle, il ne permettrait pas l'usage du tutoiement, bien que la culture américaine soit moins sensible à cette pratique que la culture européenne. Mais, cette façon d'écrire ne semble pas influencer l'appréciation envers le tuteur, puisque c'est dans une proportion égale que tuteurs efficaces et tuteurs peu efficaces font usage indistinctement du vouvoiement ou du tutoiement. Pour une belle majorité, les messages sont personnalisés et construits, ce qui nous indique que les tuteurs prennent à cœur d'apporter une réponse adéquate et claire. De plus, on s'aperçoit que terminer son message par une formule semble avoir un impact sur la personnalisation du message. Nous croyons donc possible de faire un rapprochement entre les salutations d'usage, la réponse adéquate et la construction du texte pour prouver la manifestation de l'intérêt du tuteur envers son étudiant.

Malheureusement, un constat est accablant pour une catégorie de cette composante : "le message répond à ce qui est attendu". Certains tuteurs sont peu efficaces, car ils ne lisent peut-être pas le message de leur étudiant avec un œil inquisiteur et ils enclenchent, dès lors, des dialogues de sourds irritants pour les protagonistes. Comme le montre le dialogue ci-dessous, si l'étudiant demande à son tuteur de lui expliquer les critères de correction parce qu'il ne comprend pas ce qu'il doit faire pour réussir, il serait préférable que la réponse du tuteur ne soit pas d'inviter l'étudiant à demander une réévaluation de son travail au professeur du cours à la fin de la session. Dans le cas cité, le réel problème soulevé n'était pas tant la

note reçue, bien que très décevante, que la peur de continuer à recevoir de mauvaises notes. L'étudiant ne comprenait pas les critères auxquels se référer pour s'améliorer et, surtout, il ne cernait pas les exigences de ce tuteur.

Étudiant : J'ai bien reçu mon devoir corrigé et je vous en remercie. J'aimerais néanmoins vous faire part de ma grande déception quant au résultat obtenu sur ce devoir, ainsi que mon incompréhension. (...). Je m'inquiète en effet pour la suite du travail à fournir. Ne comprenant pas vos critères de notation, je me demande comment je vais pouvoir les satisfaire la prochaine fois afin d'obtenir un résultat digne des efforts que je fournis. Je vous remercie ...

Tuteur : Bonjour. Les critères de corrections proviennent tous des modules. Vous avez la pondération pour chaque élément constitutif de chacun des travaux. Vous avez la possibilité de demander au professeur du cours de réévaluer vos travaux en fin de session. Cette réévaluation peut confirmer la mienne, ou augmenter ou diminuer votre résultat final.

L'analyse de la composante "langage général" démontre que les messages des tuteurs tendent à maintenir un climat détendu et à prouver leur engagement envers leurs étudiants. Ceci est particulièrement vrai pour les messages des tuteurs jugés efficaces. Nous pouvons aisément imaginer qu'une relation de confiance peut s'établir avec ces tuteurs. Par contre, le pourcentage élevé de messages de tuteurs peu efficaces, dans l'ensemble des caractéristiques négatives de cette composante, dévoile les grosses lacunes de ces tuteurs, ce qui a pu concourir au sentiment négatif développé à leur égard. Nous reviendrons sur ce point d'adéquation de la réponse en étudiant la composante "procédure du questionnement" dans le paragraphe 5.4.

5.2. UNE EXCEPTION QUI INFIRME LA REGLE

Notre panel de messages pris en compte pour l'étude a dévoilé un tuteur dont les messages respectent pratiquement toutes les composantes étudiées de l'enseignement explicite. Plutôt que d'énoncer les points forts des messages de ce tuteur, en l'occurrence le tuteur VI qui n'a pas été un tuteur jugé favorablement, nous allons nous attarder sur les faiblesses qui, autant sur la forme que sur le fond, sont plutôt minces. Les messages de ce tuteur particulier possèdent de nombreuses qualités qui auraient dû engendrer un classement dans les tuteurs jugés favorablement. Cela n'a pas été le cas.

Il s'avère que les faiblesses constatées au niveau de la rédaction lors de cette analyse se situent dans la composante "langage lié aux rétroactions", catégorie "le message est axé sur les erreurs commises". Malgré les nombreuses qualités des messages, ces derniers tendent à souligner les erreurs commises par l'étudiant lors de la réalisation de ses travaux, pour lesquels l'étudiant, d'ailleurs, est amené à interroger son tuteur. On peut éventuellement penser que l'insistance régulière sur les erreurs commises, dans une ambiance de crainte de l'échec, aurait un effet amplificateur du sentiment d'échouer. En effet, relever les réussites aurait permis de rassurer l'étudiant sur l'ampleur du travail restant à accomplir et aurait minimisé le nombre de ses erreurs. Pourtant, les messages ne sont pas dénués ni d'encouragements ni de félicitations. Comment expliquer alors ce cas? Pour trouver une explication rationnelle, il nous faut reprendre des caractéristiques de l'enseignement explicite qui n'ont pas été particulièrement analysées lors de notre étude, mais dont nous avons signalé la présence dans le chapitre 2.5.2.

L'enseignement explicite nous apprend que les félicitations doivent être crédibles et, pour qu'elles le restent, elles doivent être distribuées avec parcimonie tout en félicitant, avant tout, les efforts déployés permettant la réussite. Or, un tuteur qui dispense des félicitations sur les réussites et qui, en même temps, s'appuie sur des erreurs commises par l'étudiant pour développer son propos agit en appliquant deux méthodes pédagogiques incompatibles. En outre, les félicitations n'ont plus d'effet positif dans un contexte où les travaux ne reflètent pas ce avec quoi ils seraient censés être en accord.

Par ailleurs, ce tuteur a qualifié, dans un de ses messages, la teneur des apprentissages, tentant d'excuser ainsi les faiblesses de l'étudiant : "vous avez une habileté d'analyse manifeste, mais une difficulté avec l'argumentation. C'est tout à fait normal, c'est toujours ce qui est le plus difficile dans l'analyse". Nous savons, par l'enseignement explicite, qu'il vaut mieux éviter d'aborder un sujet en ce sens, au risque de briser la dynamique de l'apprentissage.

En dernier lieu, ce tuteur rendait les corrections des travaux dans les limites de l'attente supportables. De fait, les erreurs de l'étudiant s'inscrivaient dans sa mémoire sans qu'il ait pu bénéficier de corrections réparatrices. Finalement, à terme, la motivation sur ce cours a progressivement disparu et la confiance dans le tuteur n'a jamais vraiment pu être établie.

5.3. LES COMPOSANTES SIGNIFICATIVES POUR UN TUTORAT EFFICACE

La composante "langage lié à l'apprentissage" et celle "langage lié aux rétroactions" s'imposent, estimons-nous, comme deux composantes clés tant de l'enseignement explicite que des interventions tutorales. Elles peuvent donc être taxées de composantes significatives pour un tutorat efficace, lorsqu'elles sont suivies selon les préceptes de l'enseignement explicite. Si tous les messages des tuteurs jugés favorablement peuvent être ainsi considérés comme étant efficaces, il n'en est pas de même pour les messages des autres tuteurs. Il est vrai, cependant, que certains tuteurs jugés défavorablement agissent également efficacement. Mais, la proportion importante de leurs messages dans les caractéristiques correspondant à ce qu'il faudrait éviter de faire laisse entrevoir de réelles lacunes sur ces points analysés.

5.3.1. *LANGAGE LIÉ À L'APPRENTISSAGE*

En ce qui concerne le langage lié à l'apprentissage, tous les messages des tuteurs efficaces s'attardent à développer au moins un des points "exemples" de la caractéristique correspondante, si ce n'est plus. Ainsi, soit ils rappellent les objectifs du cours ou du travail, soit ils renvoient aux éléments clés d'apprentissage, soit ils remémorent les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une tâche. En aucun cas, ils ne renvoient uniquement à la lecture de documents. S'il s'est avéré qu'un message jugé efficace a été rédigé ainsi, le texte a précisé exactement où trouver l'information, pourquoi il fallait être attentif à celle-ci et quel était le propos à rechercher.

Un tuteur efficace prend également le soin de développer sa réponse en aiguillant l'étudiant sur le "quoi faire" et le "comment faire", en agrémentant au besoin sa réponse d'exemples et de contre-exemples.

Un tuteur efficace de notre panel expliquera :

(...) 1) Il est important de situer, dès votre introduction, sur quel terrain vous allez placer votre analyse ("sociologie du texte" ou "sociologie de la littérature"); prenez le temps de bien comprendre ces deux terrains d'analyse pour justifier le regard que vous allez porter sur vos objets d'étude. (...)

Continuant son message, il précisera à un moment donné : "je ne saurais trop vous recommander de bien relire les consignes du travail ainsi que les critères de correction: c'est à partir de ces mêmes éléments que je jugerai votre réflexion".

Un autre tuteur écrira : "Il est tout à fait possible de modifier vos intentions initiales. D'ailleurs c'est plus la norme que l'exception. C'est en construisant qu'on se rend compte des possibles et contraintes".

Par contre, les tuteurs inefficaces seront beaucoup plus laconiques dans leur réponse, se contentant, par exemple, de renvoyer l'étudiant à la lecture de documents. Ainsi, un tuteur inefficace de notre panel répondra en une seule phrase : "Je vous invite à relire la p. 54 du module 6 : vous verrez en quoi votre synopsis était imprécis". Un autre se contentera de cette réflexion : "J'accepte votre idée et pour vous aider à concrétiser votre maquette, je vous transmets deux exemples de travaux pour lesquels nous avons obtenu la permission". Et un autre encore finira son message par : " Malheureusement, je ne peux guère aller plus loin sans vous donner la réponse...". Pour illustrer ce dernier exemple, mentionnons que cette phrase, un peu brutale, issue du message du tuteur fait suite à un précédent dialogue qui n'a pas su satisfaire l'étudiant, car ce dernier est resté avec son incompréhension. Si la première réponse à la question de l'étudiant était plutôt adaptée en ce qui concerne la composante étudiée, quoique ne répondant pas vraiment au problème rencontré, c'est à la suite de l'insistance de celui-ci que le tuteur s'est trouvé, semble-t-il, à court d'arguments.

Les messages des tuteurs efficaces sont donc bâtis afin de faciliter l'apprentissage de l'étudiant. Ils l'aiguillent, ils relèvent les points qui nécessitent encore du travail, ils mettent l'accent sur les éléments essentiels d'une consigne, etc.. Ce faisant, ces messages encouragent, car leurs rédacteurs semblent s'investir pleinement dans l'apprentissage de l'étudiant et vouloir permettre à celui-ci de combattre les difficultés qui le freinent, le déstabilisent, voire le rebutent. Finalement, ces messages rendent l'apprentissage plus agréable.

5.3.2. *LANGAGE LIÉ AUX RÉTROACTIONS*

Sur cette composante essentielle également, les messages des tuteurs jugés favorablement s'avèrent être effectivement efficaces, car ils agissent tous dans le sens de la composante. Par contre, certains tuteurs jugés défavorablement rédigent des messages qui mettent en évidence des écueils importants.

Un étudiant qui s'adresse à son tuteur, lorsqu'il rencontre une difficulté, s'attend à trouver, en la personne désignée pour l'encadrer, une oreille attentive. En effet, si l'étudiant pouvait découvrir la solution à son problème par lui-même, non seulement il ne perdrait pas du temps à attendre la réponse de son tuteur, mais il pourrait également éviter de lui avouer ses faiblesses. Malheureusement, dans certains messages de tuteurs jugés défavorablement, ne se retrouvent pas les critères de l'enseignement explicite correspondant à la prise en compte du problème évoqué. La rétroaction (chap. 2.2.1.) est un facteur qui joue sur l'émotionnel de l'étudiant.

Imaginons-nous en présence de notre tuteur à qui nous exposons notre difficulté. Le tuteur répond. Nous l'écoutons. Mais, puisque nous sommes en sa présence, nous pouvons signifier que ce n'est pas tout à fait ce que nous attendions comme réponse. Le dialogue peut continuer jusqu'à ce que tout soit clair pour les deux protagonistes. Par écrit, en contexte de distance, cela n'est pas si simple. La rédaction d'un message s'avère donc difficile. Pour autant, c'est en y prenant garde et en s'y appliquant que les tuteurs jugés défavorablement pourraient tendre vers l'efficacité. En l'occurrence, notre panel de messages donne tort aux tuteurs jugés défavorablement sur cet aspect de l'intervention pédagogique.

Les messages des tuteurs inefficaces accusent deux autres écueils importants. Ils n'encouragent pas les étudiants à l'effort et ils ont tendance à pointer les erreurs que ceux-ci commettent plutôt que les réponses correctes. Il est possible d'en déduire que certains de ces tuteurs ont une conception statique de l'intelligence. Les actions contraires sont, par contre, bien évidentes dans les messages des tuteurs efficaces. En rapprochant ces écueils de celui touchant la prise en compte du problème de l'étudiant, on s'aperçoit que les tuteurs inefficaces auraient tendance à ne pas partager une relation, mais à diriger des actions, que nous pourrions qualifier d'actions de pouvoir.

Pour cette composante, les messages des tuteurs efficaces sont rédigés avec le souci de prodiguer des encouragements à l'effort, de mettre en exergue les réussites et de créer une relation sincère.

5.4. UNE COMPOSANTE SINGULIERE : LE QUESTIONNEMENT

Nous l'avons vu, la procédure du questionnement n'est pratiquement pas utilisée, quels que soient les messages des tuteurs analysés. Pourtant, le questionnement s'avèrerait un outil presque indispensable, surtout pour cerner le vrai problème de l'étudiant, son inquiétude réelle. Nous pensons qu'il serait préférable que le tuteur consacre son premier message de réponse à demander à l'étudiant de confirmer que sa question est bien appréhendée, plutôt que de prendre le risque de répondre hors propos. Rappelons qu'un étudiant n'est pas toujours à même, sous le coup de l'émotion ou de l'énervement, de préciser le problème qui le tracasse effectivement, surtout par écrit. Nous savons, en outre, par l'enseignement explicite, qu'un élève ne peut pas exprimer ce qu'il ne comprend pas. Il peut juste se limiter à raconter ce qu'il comprend.

En fait, nous avons remarqué par l'analyse que les messages des tuteurs inefficaces ne cernaient pas totalement, pour une proportion assez importante de ces tuteurs, le fondement réel de la question de l'étudiant. Ce constat représente, selon notre opinion, une faiblesse importante de la part de ces tuteurs et entraîne certainement un sentiment négatif à leur égard. De plus, certains d'entre eux ne donnent pas l'impression de rédiger des messages personnalisés. Il est sans doute possible d'opérer un rapprochement entre ces deux actions.

Ainsi, si ces tuteurs s'étaient astreints à un premier message permettant de clarifier les attentes réelles de l'étudiant, le malentendu entre les protagonistes aurait été évité ou immédiatement écarté.

Toutefois, la procédure du questionnement demande à être mise en pratique régulièrement pour réussir à déployer toute son efficacité. Mais, on peut penser que si les tuteurs agissaient, au moins au début de leur pratique du questionnement, de façon presque automatique, en s'imposant de l'utiliser, ils réussiraient à percevoir à quel moment et à quelle fréquence son usage s'impose. Dès lors, leurs messages atteindraient, progressivement, un meilleur taux d'efficacité et leur questionnement serait de plus en plus judicieux et à propos.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire s'est attaché à mettre l'accent sur l'importance de la relation entre le tuteur et son étudiant afin que celui-ci persévère dans ses études, conserve ou développe sa motivation et parvienne à la réussite. En raison des particularités de l'enseignement à distance qui limitent, dans la plupart des cas, la communication à l'utilisation du courriel, nous avons insisté sur le bien-fondé, pour le tuteur, de soigner la rédaction de ses messages électroniques en vue de signifier son engagement sincère envers son étudiant. Mais, plus qu'une rédaction de politesse, il s'agit de rédiger des messages autour de l'aide pédagogique, manifestée par un langage articulé au plus près d'une aide constructive pour l'apprentissage et de rétroactions opérantes. Pour ce faire, l'enseignement explicite, dont l'efficacité ne relève pas du fantasme, mais de données scientifiquement probantes, paraissait un outil, si ce n'est une méthode, en tout cas un savoir-faire d'actions pédagogiques existant déjà, à adapter pour la FAD, certes, mais utilisable dans ses grandes composantes. De façon globale, nous considérons que, lorsque le message d'un tuteur respecte une des composantes de l'enseignement explicite, le tuteur détient, dès lors, une force qui lui permet d'intervenir plus efficacement.

L'étude de cas que nous avons menée conforte l'intérêt qu'auraient les tuteurs à s'appuyer sur l'enseignement explicite pour communiquer efficacement avec leurs étudiants. Les chiffres révélés par l'analyse des données traduisent des lacunes dans la rédaction de certains messages des personnes ressources constituant notre panel. Les points qui achoppent vraiment, de façon très évidente, se situent au niveau de l'aide à l'apprentissage et au niveau de la rédaction des rétroactions pour un nombre non négligeable de tuteurs analysés. Mais, par bonheur, ces mêmes chiffres nous apprennent qu'une proportion plus importante des

tuteurs étudiés agit au mieux. Ceux-ci s'appuient, en conscience ou non, sur les composantes de l'enseignement explicite que nous avons retenues.

Ainsi, bien que des tuteurs jugés favorablement connaissent pareillement des faiblesses lors de leurs interventions, ces dernières ne semblent pas opérer un impact négatif sur l'étudiant. En effet, ces faiblesses ne touchent pas des éléments essentiels pour l'apprentissage. Et les forces de ces tuteurs particuliers, celles qui compensent apparemment tout le reste, se situent effectivement au niveau de l'aide qu'ils apportent à l'apprentissage et des soins qu'ils prennent pour écrire des rétroactions. Nous constatons que ces tuteurs essayent de répondre au mieux à la question posée par l'étudiant. De plus, ils dispensent généreusement de petites phrases encourageantes qui maintiennent la relation cordiale et chaleureuse. De fait, l'étudiant priorise et retient, dans l'élaboration du sentiment qu'il tisse avec son tuteur, le soutien qu'il reçoit plutôt que les petits manques touchant davantage la forme du message que le fond.

Le propos de cette recherche n'est pas d'ostraciser un tuteur ni d'en encenser un autre, mais bien de remarquer qu'il serait possible de limiter les écueils de communication en s'y prenant de la bonne façon. Le but de cette présente étude est atteint, car elle s'était donné le mandat d'explorer un domaine encore neuf sous cette forme d'encadrement. Même si les tuteurs veulent faire au mieux et le font certainement déjà, nous sommes convaincue que *qui peut le plus peut le moins*. Dès lors, pourquoi ne pas s'inspirer de l'enseignement explicite, qui n'a plus à démontrer sa valeur, pour agir au mieux avec les étudiants de FAD. Il resterait encore à poursuivre les investigations pour affirmer les bénéfices de cette piste soulevée. Mais, nous proposons là une recherche qui encouragerait, qui le veut bien, à creuser davantage le sujet.

RÉFÉRENCES

- Alava, Séraphin. Pruvost-Safourcade, Sandra. (2008). *Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'Enseignement supérieur*. En ligne : http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/AIPU%20_ALAVA-PRUVOST_SAFOURCADE_2008.doc. Consulté le 8 mai 2014 10h22
- Albero, Brigitte. Kaiser, Arnim. (2009/3). *La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire*, Savoirs 3/ 2009 (n° 21), p. 65-95 www.cairn.info/revue-savoirs-2009-3-page-65.htm. Consulté le 13/04/2014 16h05
- Alexandre, Marie. (2013). *La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple*. Recherches qualitatives – Vol. 32(1), pp. 26-56. LA Reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques ISSN 1715-8702 - En ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> Consulté le 20/11/2014 13h08
- Audet, Lucie. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. REFAD. En ligne : http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_competchences_FAD_Mars_09.pdf Consulté le 7 mai 2014 16h31
- Audet, Lucie. Richer, Michel. (2013). *Compétences des tuteurs à distance*. Conférence #tad 10. En ligne : <http://fr.slideshare.net/tad10/confrence-tad10-de-lucie-audet-et-michel-richer-comptences-des-tuteurs-distance> Consulté le 6 mai 2014 10h13
- AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992-2012* Ouvrage collectif En ligne : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=822. Consulté le 3 mai 2014 15h23
- AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). (2007). *Analyse des pratiques du tutorat au sein des formations ouvertes et à distance (FOAD) bénéficiant du soutien de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF)*. En ligne : http://foad.refer.org/IMG/pdf/Rapport_pratiques_tutorat_UTE_AUF.pdf. Consulté le 10 mai 2014 12h22
- Bastard, Brigitte. Glikman, Viviane. (2004). *L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions?* Distances et savoirs 2/ 2004 (Vol. 2), p. 255-280 www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-255.htm. Consulté le 19/04/2014 14h52
- Baudrit, Alain. (2000). Note de synthèse *Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?*. In: Revue française de pédagogie. Volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 125-153.
En ligne : [/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1039](http://web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1039)
Consulté le 03 mai 2014
- Bédouret, Thierry. (2003). *Autour des mots. "Tutorat", "monitorat" en éducation : mises au point terminologiques*. Recherche et Formation. N° 43-2003. Pages 115-126 En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-08.pdf>. Consulté le 3 mai 2014 10h49

- Bernatchez, P.A. (2003). *Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs*. PA Bernatchez - DistanceS, 2003 - cqfd.telug.quebec.ca Consulté le 17/04/2014 12h45
- Berrouk, Said. Jaillet, Alain. (2010). *Discours et impact de tuteurs en formation à distance*, Ela. Études de linguistique appliquée 4/ 2010 (n°160), p. 479-497
En ligne : www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-479.htm. Consulté le 12 mai 2014 17h32
- Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2010). *Efficacité de l'Enseignement et écoles efficaces*. Conférence à Genève. 14 octobre 2010. En ligne : http://icp.ge.ch/dip/fc/IMG/pdf/Conf_Richard___Bissonnette_-_2010_10_14.pdf Consulté le 16/11/2014 10h41
- Bissonnette, Steve. Richard, Mario. Gauthier, Clermont. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 104 pages ISBN 2-7637-8188-8
- Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2005). *Inventaire des composantes d'un enseignement efficace*. Version abrégée. Télug, 2012. Cours EDU 6510.B
- Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2000). *L'imputabilité. Extrait de Comment construire des compétences en classe* (2000) Steve Bissonnette, Mario Richard, Chenelière/McGraw-Hill, p. 37-39 dans EDU 6510A, Télug, 2011. Lien local.
- Bonitto, Céline. (2007). *Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive*, Philonsorbonne [En ligne], 1 | 2007, mis en ligne le 27 janvier 2013, <http://philonsorbonne.revues.org/102> Consulté le 11 mai 2014, 13h00
- Boujut, Émilie. Bruchon-Schweitzer, Marilou. (2007). *Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2 | 2007. En ligne : <http://osp.revues.org/1367> ; Consulté le 11/04/2014 15h20
- Charlier, Bernadette et al.(2006). *Apprendre en présence et à distance*. Distances et savoirs 4/ 2006 (Vol. 4), p. 469-496 www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm. Consulté le 18/04/2014 11h18
- Collerette, Pierre. (1997). *L'étude de cas au service de la recherche. recherche en soins infirmiers*. n°50 septembre 1997. pp. 81-87. Mis en ligne en 2004. En ligne : <http://promothee2004.free.fr/Documents/L%27etudedecas.pdf> Consulté le 1/12/2014 11h00
- CUEEP. (n.d.). *La communication à distance*. Université de Lille 1. En ligne : <http://cueep.univ-lille1.fr/fad/commfad.htm#La%20communication%20p%C3%A9dagogique> Consulté le 8/05/2014 13h00
- De Lièvre et al. (2005). *L'accompagnement par le tutorat*. Unité de technologie de l'éducation. Présentation Power Point. En ligne : <http://cratice.univ-pau.fr/fichiers/vivaldi/05DeLievre.ppt>. Consulté le 3 mai 2014 16h02
- Denis, Brigitte. (2003) *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance?*, Distances et savoirs 1/ 2003 (Vol. 1), p. 19-46 En ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm. Consulté le 8 mai 2014 13h13
- Denys, Marie-Claude. (1997). *Quelques éléments pour le développement : éthique, constructivisme et amour*. En ligne : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_2_f.pdf. Consulté le 6 mai 2014 13h02

- Depover, Christian. (2011). *Le tutorat, vecteur clé d'un dispositif de formation à distance des formateurs et des enseignants dans les pays du Sud*. Conférence plénière présentée au 4e Colloque International du Réseau International Francophone des Etablissements de formation des formateurs. En ligne : http://www.rifeff.org/colloque2011/documents/presentations/2011-11_Depover.pdf Consulté le 15/10/2014 14h01
- Deschênes, André-Jacques et al.. (2004). *Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs?*, Distances et savoirs 2/ 2004 (Vol. 2), p. 233-254. En ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-233.htm. Consulté le 7/04/2014 10h10
- Deschênes, André-Jacques. Lebel, Céline. (1994). *La conception du soutien à l'apprentissage*. Lien local. Télug : Cours EDU 6101
- Deschênes, André-Jacques. Maltais, Martin. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télug. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf. Consulté le 17 février 2014 12h20
- Dessus, Philippe. Marquet, Pascal. (2003). *Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants*. Dans Distances et Savoirs, pp. 337-360 En ligne : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/dets03.PDF>. Consulté le 31/10/2014 16h45
- Develotte, Christine. Mangelot, François. (2004). *Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif*. Distances et savoirs 2/ 2004 (Vol. 2), p. 309-333 En ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-309.htm. Consulté le 6 mai 2014 8h21
- Dieumégard, Gilles. Durand, Marc. (2005). *L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature*. Savoirs 1/ 2005 (n° 7), p. 93-109 En ligne : www.cairn.info/revue-savoirs-2005-1-page-93.htm. Consulté le 7/04/2014 15h11
- Durand, Daniel. (2013). *La systémique*, 12 e éd., Paris, Presses Universitaires de France « Que sais-je ? », 2013, 128 pages. ISBN : 9782130617853. En ligne : <http://www.cairn.info/res.banq.qc.ca/la-systemique--9782130617853.htm> Consulté le 15/10/2014 9h50
- Dussarps, Clément. Paquelin, Didier. (2014). *L'abandon en formation à distance : analyse socio-affective*. En ligne : http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_3/DUSSARPS_PAQUELIN.pdf Consulté le 29/10/2014 20h26
- Dweck, Carol S..(2007). *Stimuler la réussite par des messages de motivation*. Paru dans Education Canada, printemps 2007, Canadian Education Association. <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2007-v47-n2-Dweck.pdf> Traduction et adaptation Françoise APPY, Form@PEX (04.2010). Lien local. Télug, 2011 : EDU 6510A
- Ferrere, Rachel. (n.d.). *Histoire de la psychologie*. En ligne : http://www.univ-ag.fr/modules/module_documents/get-document/default/UFR_Medecine/PACES_cours_UE17/Histoire_de_la_psychologie1.pdf. Consulté le 25/10/2014 9h57
- IEN Bonneville. (2008). *La démarche d'enseignement explicite*. En ligne : <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/617-la-demarche-denseignement-explicite-ien-bonneville>. Consulté le 10/11/2014 12h41

- Gagné, Pierre et al.. (2000). *L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants?* Logiques de l'offre et de la demande en encadrement des étudiants à distance tenu par le Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance dans le cadre du 67 e congrès de l'ACFAS (Montréal, mai 2000). En ligne : http://webo.refad.ca/biblio_recherche.php Consulté le 8/04/2014 11h34
- Gagné, Pierre et al.. (1998). *L'utilisation des activités par les étudiants dans trois cours à distance : représentation de concepteurs.* En ligne : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_c.pdf. Consulté le 17/04/2014 16h31
- Gagnon, Yves-Chantal. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : Guide de réalisation.* Les Presses de l'Université du Québec. 143 pages. ISBN 2-7605-1288-6
- Gauthier, Benoit. (2003). Recherche sociale, 4^e édition : *De la problématique à la collecte de données.* Québec : Les Presses de l'Université de Laval. 629 pages. eISBN 9782760517554
- Gauthier, Clermont (2012). *Conférence : La pédagogie : évolution et enjeux actuels.* Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation, novembre 2012. En ligne : <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/917-conference-la-pedagogie-evolution-et-enjeux-actuels> Consulté le 11/11/2014 16h08
- Gauthier, Clermont. Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Québec : Éditions du Renouveau pédagogique. 322 pages ISBN : 978-2-7613-5506-3
- Gauthier, Clermont. Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2011). *Capsule : Objectivation de l'activité les nombres.* L'enseignement efficace : fondements et pratiques. Lien local. Télug : cours EDU 6510 A
- Gauthier, Clermont. Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2009). *Réussite scolaire et réformes éducatives.* Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 2 (numéro spécial), article 1, p. 1-15. En ligne : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jarl-Vol2Art1-Gauthier_EN.pdf Consulté le 16/11/2014 10h25
- Gauthier, Clermont. Bissonnette, Steve. Richard, Mario. (2007). *L'enseignement explicite.* Tiré de Enseigner, sous la direction de Vincent Dupriez et Gaétane Chapelle, PUF, collection Apprendre, p107-116.
- Glikman, Viviane. (2013). *Conférence À l'écoute des étudiants.* Décembre 2013. Lien local. Télug : cours EDU 6013. Consulté le 5 mai 2014 10h15
- Glikman, Viviane. (2012). *Tuteurs à distance : vers une professionnalisation?* En ligne : http://download2.cerimes.fr/canalu/documents/tuteurs.distance.vers.une.professionnalisation._8748/10_viviane_glikman.pdf Consulté le 10 mai 2014 16h40
- Glikman, Viviane. (2010). *Entretien sur le tutorat à distance.* Décembre 2010. En ligne : http://www.dailymotion.com/video/xiozen_viviane-glikman-entretien-auf-sur-le-tutorat-a-distance-decembre-2010_school Consulté le 10 mai 2014 12h54
- Glikman, Viviane. (2009). *Place de l'apprenant en tant que personne, agent et acteur au sein d'un dispositif FOAD. Les apprenants versus l'apprenant.* En ligne : <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Toulouse/Axe%201.pdf>. Consulté le 20/04/2014 16h00
- Houdé, Olivier. (1998). *Descartes et son œuvre aujourd'hui.* Volume 222 de Psychologie et sciences humaines Editions Mardaga, 120 pages. En ligne : http://books.google.ca/books?id=m_rhuHpsmFAC&dq=sciences+cognitives+et+descartes&hl=fr&source=gbs_navlinks_s Consulté le 25/10/2014 9h20

- Jézégou, Annie. (2007/3). *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*. Distances et savoirs, 2007/3 Vol. 5, p. 341-366. DOI : 10.3166/ds.5.341-366 En ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341.htm> Consulté le 9 février 2014 12h43
- Karsenti, Thierry. Savoie-Zacj, Lorraine. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP. ISBN 2-89474-055-7 318 pages
- Lapointe, Jacques Jean. (1993). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*. En ligne : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>. Consulté le 13/10/2014 12h01
- Lapointe, Jacques Jean. (1992). *La conduite d'une étude de Besoins en Éducation : Une approche systémique*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. 340 p.
- Lebel, Céline. (2005). *L'étudiant et l'étudiante à distance, qui sont-ils?*. Télé-Université. DistanceS. Vol. 7, n° 1. En ligne : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v7n1_c.html Consulté le 20/04/2014 10h48
- Linard, Monique. (2006). *L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Outils de communication et présence humaine*. En ligne : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431> Consulté le 15 février 2014 13:h26
- Loisier, Jean. (2014). *La socialisation des étudiants en FAD au Canada francophone*. REFAD | Réseau d'enseignement francophone à distance. Mars 2014. En ligne : http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2014/04/Guide_sur_la_socialisation_en_FAD.pdf Consulté le 6 mai 2014 7h57
- Loisier, Jean. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). En ligne : <http://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/memoire-sur-les-limites-et-defis-de-la-fad-au-canada-francophone/> Consulté le 18 février 2014 21h22
- Lugan, Jean-Claude. (2005). Sous-module de base. Éléments théoriques et modélisation systémique. Unité d'enseignement : *Approche systémique des organisations de formation : théories, modélisation, applications*. En ligne : http://foad.refer.org/IMG/pdf/Approche_systemique_des_organisations.pdf. Consulté le 12 mai 2014 12h59
- Metzger Jean-Luc. (2004). *Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement*. Distances et savoirs 2/ 2004 (Vol. 2), p. 335-356
En ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-335.htm Consulté le 19/04/2014 11h40
- Moore, Michael Grahame. (2007). *The Theory of Transactional Distance in Handbook of Distance Education*, pp. 89-105, Second Edition, Edited by Michael Grahame Moore, Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey, London Traduit par Olivier Marty, 2013. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/70/34/PDF/distance_transactionnelle.pdf Consulté le 9 février 2014 12h10
- Mucchielli, Alex. (2005). *Place de la systémique des communications dans les diverses systémiques*. Dans Revue internationale de psychosociologie 26/ 2006 (Vol. XII), p. 11-61 En ligne : www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2006-26-page-11.htm. Consulté le 19/10/2014 12h15

- Papi, Cathia et al. (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Savoir et Formation. Série Enseignement supérieur. En ligne : books.google.ca/books?isbn=2296534309 Consulté le 3 mai 2014 14h02
- Pettigrew, François. (n.d.). *L'encadrement des cours à distance : Profils étudiants*. Université du Québec à Hull. Revue du Conseil Québécois de la formation à distance. En ligne : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf Consulté le 17/04/2014 13h17
- Picard, Dominique. Marc, Edmond. (2013). *L'École de Palo Alto*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? », 2013, 128 pages. ISBN : 9782130606628. En ligne : : [http://www.cairn.info.res.banq.qc.ca/1-ecole-de-palo-alto--9782130606628.htm](http://www.cairn.info/res.banq.qc.ca/1-ecole-de-palo-alto--9782130606628.htm). Consulté le 12 mai 2014 9h53
- Philion, Ruth. Lebel, Christine. Bélair, Louise M. (2012). *Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis*, Éducation et socialisation [En ligne], 31 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 16 novembre 2014. URL : <http://edso.revues.org/780>
- Poellhuber, Bruno. Chomienne, Martine. Karsenti, Thierry. (2011). *L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance*. Revue des sciences de l'éducation. Volume 37, numéro 3, 2011, p. 569-593. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/1014758ar> Consulté le 2 mai 2014 9h53
- Poellhuber, Bruno. Racette, Nicole. Chirchi, Mourad. (2012). *De la présence dans la distance par la visioconférence* Web. International Journal of Technologies in Higher Education, 9(1-2). En ligne : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_64.pdf Consulté le 19/11/2014 16h08
- Quintin, Jean-Jacques. (2007). *L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone*. Environnement informatique pour l'Apprentissage Humain. Lausanne. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/15/40/PDF/25.pdf>. Consulté le 9 mai 2014 15h46
- Régnier, Jean-Claude. Pradeau, Annick. (2009). *Des interactions sociales en formation universitaire à distance, Une approche microsociologique exploratoire et inférentielle*. Sticf. Vol 16, 2009. En ligne : http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2009/08-regnier/sticf_2009_regnier_08.htm#Heading114 Consulté le 10 mai 2014 18h41
- Richard, Mario. (2007). *Le téléapprentissage en milieu franco-ontarien. Étude de cas du transfert d'un modèle d'ingénierie pédagogique issu des recherches en efficacité de l'enseignement*. En ligne : <http://www.theses.ulaval.ca/2007/24193/24193.pdf> Consulté le 5/11/2014 10h14
- Rodet, Jacques. (2014). *La conception des services tutoraux*. Dans Tutorales. Actes du séminaire des 10 ans de t@d. n°12 - mars 2014. pp. 47- 56 . En ligne : <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf> Consulté le 16/11/2014 13h05
- Rodet, Jacques. (2011). *Résultats du sondage "les outils des tuteurs à distance"*. En ligne : <http://blogdetad.blogspot.ca/2011/02/resultats-du-sondage-les-outils-des.html> Consulté le 6 mai 2014 9h38
- Rodet, Jacques. (2010). *Quelques états du tutorat à distance*. Intervention enregistrée. En ligne : <http://www.fffod.org/epresentations/tutorat-distance/rodet/> Consulté le 3 mai 2014 12h14

- Rosenshine, Barak. (2010). *Principes d'Enseignement*. Académie Internationale d'Éducation. Série Pratiques Éducatives 21. En ligne : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21f.pdf Consulté le 10/11/2014 10h31
- Rosenshine, Barak. (2002). *What Characterizes an Effective Teacher? an exclusive interview with Barak Rosenshine*. En ligne : <http://news.heartland.org/newspaper-article/2002/05/01/what-characterizes-effective-teacher-exclusive-interview-barak-rosenshi> Consulté le 9/10/2014 23h55
- Ruel, Gaetan. (2010). *Persistance scolaire en formation à distance*. DistanceS, 2010, 12 (1), 27-43. <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v12n1c.pdf>. Consulté le 20/04/2014 14h00
- Shin, Namin. (2002). *Beyond Interaction : the relational construct of "Transactional Presence"*. Open Learning. Vol 17, No 2. Lien local. Cours EDU 6101. Thème 1. <http://edu6101.telug.ca/theme1/> Consulté le 14 février 2014 15h36
- Simonson, Michael. Schlosser, Charles. Hanson, Dan, (1999). *Theory and Distance Education : A new discussion*. The American Journal of Distance Education. Vol 13. N° 1. En ligne : <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/simons99.htm> Consulté le 1/11/2014 12h37
- Tardif, Maurice. (1996). *Le projet de création d'une science de l'éducation au XXe siècle : analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques*, dans La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, Gauthier, C. et Tardif, M., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1996, pp. 211-238.
- Tardif, Maurice. Karsenti, Thierry. (2001). *Technologies et foncements de la communication pédagogique*. Dans *Les TIC ... Au coeur des pédagogies universitaires. diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Sous la direction de Thierry Karsenti et Françoise Larose. En ligne : http://books.google.ca/books?id=8PN-sgZPYeQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Consulté le 5 mai 2014 15h22
- Taylor, Kathleen. Marieneau, Catherine. Fiddler, Morris. (2000). *Linking Learning with Development dans Developing adults learners*. Strategies for teachers and trainers, San Francisco, Jossey-Bass ed., 2000, pp. 3-16, 373-382
- Télé-Université. (2004). *Mémoire présenté à la Commission Parlementaire sur la qualité, l'Accessibilité et le financement des universités*. 30 janvier 2004. En ligne www.uqam.ca/medias/memoires/telug.pdf Consulté le 9/04/2014 16h20
- Topping, Keith. (n.d.). *Tutoring*. Publications de l'IBE-Unesco. 36 p. document Pdf. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/> Consulté le 1/11/201 10h56
- Tutorales. (2010). *Témoignages de tuteurs à distance sur leurs pratiques. Entretien avec Jean Loisier*. La revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance. N°6. Juin 2010. En ligne : <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial6.pdf>. Consulté le 10 mai 2014 13h10
- Tutorales. (2008). *Carte blanche à Michel Richer de la Télug*. La revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance. N°3. Juillet, 2008. En ligne : <http://jacques.rodet.free.fr/fragtad3.pdf>. Consulté le 11 mai 2014 11h12
- Willingham, Daniel T. (2009). *Why Don't Students Like School? Because the Mind is Not Designed for Thinking*. En ligne : [http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2009/Willingham\(2\).pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2009/Willingham(2).pdf). Consulté le 20/04/2014 16h37

- Wion, Frédérique. Gagné, Pierre. (2008). *Le tutorat dans la formation à distance. A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe*. Distances et savoirs, 2008/4 Vol. 6, p. 491-517.
En ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491.htm> Consulté le 17/04/2014 10h33
- Yin, Robert K.. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Quatrième édition. Los Angeles : Éditions Sage. 220 pages.
- Zhao, Yong. Lei, Jing. Yan, Bo. (2005). *What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education*. Center for Teaching with Technology. Michigan State University. <http://ott.educ.msu.edu/literature/report.pdf>. Consulté le 10/04/2015 10h10

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUALITES DU TUTORAT EXPRIMEES PAR LES TUTEURS

	Pas du tout important	Peu Important	Important	Très important	Indispensable
<i>Avoir un bon niveau d'expertise du domaine</i>	0,4%	2,0%	16,7%	29,0%	51,8%
<i>Avoir une bonne connaissance de la démarche pédagogique</i>	0,4%	0,0%	7,3%	41,6%	50,6%
<i>Avoir une bonne connaissance du matériel de cours</i>	0,0%	1,6%	14,7%	39,6%	44,1%
<i>Avoir une bonne maîtrise des méthodologies qui y sont appliquées</i>	0,0%	0,4%	15,2%	39,8%	44,7%
<i>Avoir une bonne connaissance des mécanismes d'encadrement</i>	0,0%	0,8%	17,6%	36,9%	44,7%
<i>Etre un bon animateur</i>	0,4%	3,7%	26,0%	43,4%	26,4%
<i>Etre capable de choisir le média de communication approprié</i>	0,0%	6,2%	34,9%	35,3%	23,7%
<i>Etre capable de s'adapter aux imprévus</i>	0,0%	4,1%	26,0%	43,4%	26,4%
<i>Etre un bon évaluateur de travaux</i>	0,4%	3,3%	17,4%	47,7%	31,1%
<i>Etre un bon communicateur</i>	0,0%	0,8%	17,4%	39,8%	41,9%
<i>Etre capable de donner une évaluation formative</i>	0,4%	5,0%	19,5%	48,1%	27,0%
<i>Avoir du tact</i>	0,4%	7,1%	34,5%	31,9%	26,1%
<i>Avoir une bonne maîtrise de la technologie informatique utilisée</i>	0,4%	4,2%	29,2%	35,0%	31,3%
<i>Faire preuve de rapidité de rétroaction</i>	0,0%	3,3%	23,2%	43,6%	29,9%
<i>Etre organisé, rigoureux et impartial</i>	0,0%	1,2%	18,6%	37,2%	43,0%
<i>Faire preuve d'empathie</i>	2,5%	15,6%	38,0%	24,5%	19,4%
<i>Etre proactif</i>	2,1%	12,9%	29,5%	37,3%	18,3%
<i>Avoir une bonne connaissance de l'institution, de ses règles et de ses ressources</i>	1,2%	7,9%	35,1%	32,6%	23,1%
<i>Avoir une bonne compréhension des objectifs et stratégies du concepteur</i>	0,0%	5,3%	25,4%	41,0%	28,3%
<i>Avoir une expérience de la formation à distance</i>	1,2%	9,1%	29,8%	33,1%	26,9%
<i>Maîtriser les outils nécessaires pour les mises à jour</i>	2,5%	11,6%	31,8%	31,4%	22,7%

Source 10 : AUF, 2007, p. 21

ANNEXE 2 : QUALITES DU TUTORAT EXPRIMEES PAR LES APPRENANTS

	Pas du tout important	Peu Important	Important	Très important	Indispensable
<i>Avoir un bon niveau d'expertise du domaine</i>	0,0%	3,0%	29,9%	28,4%	38,8%
<i>Avoir une bonne connaissance de la démarche pédagogique</i>	0,0%	0,0%	25,4%	31,3%	43,3%
<i>Avoir une bonne connaissance du matériel de cours</i>	0,0%	3,0%	19,4%	47,8%	29,9%
<i>Avoir une bonne maîtrise des méthodologies qui y sont appliquées</i>	0,0%	0,0%	27,7%	33,8%	38,5%
<i>Avoir une bonne connaissance des mécanismes d'encadrement</i>	0,0%	9,1%	24,2%	34,8%	31,8%
<i>Etre un bon animateur</i>	0,0%	4,6%	33,8%	38,5%	23,1%
<i>Etre capable de choisir le média de communication approprié</i>	0,0%	9,1%	30,3%	42,4%	18,2%
<i>Etre capable de s'adapter aux imprévus</i>	0,0%	3,1%	23,1%	36,9%	36,9%
<i>Etre un bon évaluateur de travaux</i>	0,0%	6,0%	22,4%	38,8%	32,8%
<i>Etre un bon communicateur</i>	0,0%	6,1%	15,2%	48,5%	30,3%
<i>Etre capable de donner une évaluation formative</i>	1,6%	3,1%	21,9%	40,6%	32,8%
<i>Avoir du tact</i>	0,0%	3,1%	34,4%	28,1%	34,4%
<i>Avoir une bonne maîtrise de la technologie informatique utilisée</i>	0,0%	9,2%	27,7%	41,5%	21,5%
<i>Faire preuve de rapidité de rétroaction</i>	0,0%	3,1%	23,1%	46,2%	27,7%
<i>Etre organisé, rigoureux et impartial</i>	0,0%	1,5%	16,9%	35,4%	46,2%
<i>Faire preuve d'empathie</i>	0,0%	9,4%	43,8%	34,4%	12,5%
<i>Etre proactif</i>	0,0%	13,6%	42,4%	33,3%	10,6%
<i>Avoir une bonne connaissance de l'institution, de ses règles et de ses ressources</i>	3,1%	16,9%	43,1%	21,5%	15,4%
<i>Avoir une bonne compréhension des objectifs et stratégies du concepteur</i>	1,5%	3,0%	30,3%	39,4%	25,8%
<i>Avoir une expérience de la formation à distance</i>	1,5%	19,7%	36,4%	22,7%	19,7%
<i>Maîtriser les outils nécessaires pour les mises à jour</i>	3,2%	14,5%	41,9%	32,3%	8,1%

Source 11 : AUF, 2007, p. 21

ANNEXE 3 : CARTE COGNITIVE POUR UNE REDACTION ADEQUATE

